

El
NIÑO
con
NECESIDADES
ESPECIALES

*Promoviendo el desarrollo
emocional e intelectual*

Stanley I. Greenspan, M.D.
Serena Wieder, Ph.D.
con Robin Simons

Traducción al español: María Teresa Sindelar

*Dedicado a los muchos niños maravillosos y sus familias,
que nos permitieron trabajar en ellos
y nos enseñaron tanto*

*Dedicado a nuestras familias: Nancy, Elizabeth, Jake y Sarah ,
y Jonathan Blank, Nathaniel, Rachel, y Chany,
cuyo amor y apoyo hicieron posible este trabajo*

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro especial agradecimiento al desaparecido Reginald Lourie quien nos brindó la visión para desarrollar formas de ayudar a los niños más problemáticos, y a Steven Porges, Diane Lewis, Valerie Dejean, y Georgia DeGangi por los muchos años de colaboración a través del trabajo clínico, de investigación y desarrollo teórico. Nuestro agradecimiento a Jan Tunney por su valiosa ayuda con el manuscrito y la preparación de las referencias bibliográficas y a Sarah Miller por su sensible apoyo a nuestro consultorio y a las familias con las que hemos trabajado. También queremos expresar nuestra gratitud a Merloyd Lawrence por su inusual sensibilidad y perspicacia para organizar y clarificar este trabajo

INTRODUCCIÓN

En nuestro reciente trabajo clínico con niños que presentan desafíos en el desarrollo, muchos de ellos con necesidades especiales (incluyendo síndromes tan limitantes como el autismo y el retardo mental), han logrado ganancias mayores a las consideradas posibles con anterioridad. Al mismo tiempo, un número de estudios han documentado que las experiencias interactivas pueden realmente cambiar la estructura física del cerebro. Las experiencias auditivas complementarias, experimentadas temprano en la vida, por ejemplo, incrementan las conexiones neuronales utilizadas para procesar sonidos y palabras. Aunque el potencial de un individuo no es ilimitado, muchos niños tienen un amplio rango de capacidades posibles. La manera en que crecen, sin embargo, depende en gran parte de los tipos de experiencias en las que se han conectado.

Nosotros hemos identificado seis tipos fundamentales de experiencias que son muy críticas para el desarrollo saludable. El desafío es ayudar a un niño que tiene diferencias significativas en el funcionamiento del sistema nervioso, en la relación y en la comunicación, a participar completamente en estas experiencias interactivas vitales.

Durante los pasados veinte años, en nuestro trabajo con un gran número de niños y familias, hemos estudiado cómo permitirle a cada niño ascender por la escalera del desarrollo. Hemos creado un modelo basado en el desarrollo, que conecta a un niño con su nivel actual de funcionamiento, que trabaja con las características únicas de su sistema nervioso, y utiliza las experiencias interactivas intensivas, que le permiten dominar nuevas capacidades. Este modelo, presentado en los capítulos siguientes, le posibilita a padres, educadores y terapeutas, construir un programa abarcativo para movilizar el crecimiento intelectual y emocional de cada niño.

Tradicionalmente, hemos observado niños con necesidades especiales en términos de síndromes. Hemos usado los rótulos globales “autista”, “espectro autista”, “Trastorno Generalizado del Desarrollo(PDD)”, “retardo mental”, “Síndrome de Down”, etc., y ofrecido pronósticos juntamente con estos rótulos. Se ha esperado que los niños rotulados como autistas, por ejemplo, lleven vidas limitadas. No era esperable que fueran al colegio y vivan independientemente. El retardo mental ha sido clasificado de acuerdo a niveles, cada uno con una predicción de la edad mental esperada en aquel nivel. Muchos rótulos reflejan discapacidades crónicas y las descripciones y pronósticos referidas a estos rótulos han guiado los consejos de los profesionales hacia los padres, como así también sus expectativas.

Detrás de estas presunciones se encuentra la creencia que los niños clasificados en cada síndrome son muy similares uno al otro – con más similitudes que diferencias. Pero en años recientes, a medida que observamos el desarrollo de infantes y niños muy pequeños, el foco ha cambiado desde los niños mayores que han vivido con estos síndromes durante años, a los de uno a tres años de edad que están justamente comenzando a mostrar problemas, y hemos formado un cuadro diferente de la naturaleza de estos desafíos. Encontramos que los niños que han sido tradicionalmente agrupados en las mismas categorías son muy diferentes unos de los otros. En algunos casos las diferencias son mayores que las similitudes, pues cada niño tiene un sistema nervioso único y una sola mente que se desarrolla; cada niño es una clase de uno. Por esta razón hemos desarrollado una nueva manera de observar y tratar a los niños con necesidades especiales.

Este modelo se basa en la habilidad de los padres y profesionales para trabajar con las características del sistema nervioso de cada niño, para construir una aproximación

terapéutica basada en su unicidad y no seguir un programa estándar diseñado para todos aquellos que tengan el mismo diagnóstico. Para hacer esto, los padres y profesionales deben comprender los patrones únicos del niño. Estos patrones incluyen no solamente su biología, sino también cómo se relaciona con el mundo y las personas que lo rodean. Comprender estos patrones hace que sea posible adaptar un tratamiento a sus necesidades individuales.

Este modelo ha tenido un efecto notable en los pronósticos y los progresos de los niños. Muchos de ellos, diagnosticados con trastornos del espectro autista, han logrado una relación cálida y gozosa, siendo esto una característica impensada para el autismo. Asimismo aquellos que fueron calificados como mentalmente retardados, han desarrollado la habilidad para comunicarse, razonar y solucionar problemas.

LA INTERVENCIÓN EN EL MODELO DEL DESARROLLO

Trabajando con muchas clases diferentes de niños, desde que eran bebés hasta que tenían ocho, nueve o diez años, hemos preparado un modelo del desarrollo para trabajar con ellos. Este modelo apunta a que cada niño pueda trepar por la escalera del desarrollo; específicamente, lo ayuda a dominar las seis habilidades fundamentales del desarrollo que subyacen en nuestra inteligencia e interacciones con el mundo. El logro de cada una de estas habilidades representa un nuevo nivel, o mojón del desarrollo.

Las seis habilidades fundamentales del desarrollo

Seis habilidades básicas del desarrollo – nosotros las llamamos los seis mojonos funcionales – forman una base para todo nuestro aprendizaje y desarrollo. Los niños sin necesidades especiales a menudo dominan estas habilidades con relativa facilidad, pero aquéllos que presentan desafíos, con frecuencia no lo logran porque sus impedimentos biológicos hacen que ese dominio sea más difícil. Comprendiendo estas habilidades y los factores que las condicionan, y trabajando directamente sobre ellas, los cuidadores, educadores y terapeutas pueden ayudar a dominarlas., aun a aquellos niños con trastornos crónicos.

1. *La doble habilidad de interesarse en las miradas, sonidos y sensaciones del mundo, y calmarse a sí mismo.* Los infantes tratan de procesar lo que ven, oyen y sienten, e instintivamente voltean hacia un rostro complaciente o una voz suave. Ellos aprenden a disfrutar, comprender y usar aquellas sensaciones placenteras para calmarse a sí mismos. Esta habilidad para auto–regularse nos permite recibir y responder al mundo que nos rodea.
2. *La habilidad para conectarse en relaciones con otras personas.* En las experiencias más tempranas con nuestros padres, aprendemos a enamorarnos. Los reconocemos como quienes nos nutren gozosamente; los buscamos y confiamos en ellos. Esta habilidad para la intimidad nos permite formar relaciones cálidas y confiables con las personas que pasan por nuestras vidas.
3. *La habilidad para conectarse en una comunicación de dos vías.* Mamá me sonríe, yo respondo con una sonrisa. Papá me envía rodando una pelota, yo respondo prontamente devolviéndosela. Estos esfuerzos tempranos en la comunicación de dos vías nos enseñan sobre nuestras intenciones, nos brindan el primer sentido de causalidad, de hacer que las cosas ocurran, y comenzar a establecer nuestro sentido de sí mismo. A medida que estas interacciones tempranas se hacen más complejas, aprendemos a comunicarnos con gestos y a comprender las intenciones y las comunicaciones de los otros. Construimos la base para participar, más tarde, en conversaciones mucho más sofisticadas.

4. *La habilidad para crear gestos complejos, para encadenar una serie de acciones dentro de una secuencia de solución de problemas elaborada y deliberada.* El deambulador corre para saludar a papá en la puerta, estira sus brazos buscando un abrazo y luego se aleja, diciendo a través de su comportamiento, “Papá, estoy feliz que hayas vuelto a casa, abrázame ¡y ahora persígueme!”.
5. *La habilidad para crear ideas.* El juego simple, como por ejemplo el apilar bloques, se transforma en un juego de fantasía complejo – los bloques se convierten en un fuerte donde los buenos y los malos pelean-. El niño usa estas escenas para experimentar con un amplio rango de sentimientos e ideas que descubre a medida que su mundo se hace más grande. También usa palabras para indicar deseos e intereses: “¡Quiero jugo!”
6. *La habilidad para construir puentes entre ideas que sean lógicas y acordes a la realidad.* El niño comienza a expresar sus ideas, en el juego y con palabras, para describir sus sentimientos en lugar de actuarlos, y a encadenar ideas que formen pensamientos lógicos, originales: “¡Estoy enojado porque me sacaste el juguete!”

Estas habilidades básicas no son las habilidades cognitivas tradicionales de identificar formas, nombrar letras y contar. No son las habilidades sociales habituales de respetar turnos y sentarse quedándose quieto. Ellas son más fundamentales. Nosotros las llamamos *habilidades emocionales funcionales* porque están basadas en las interacciones emocionales tempranas y proveen la base para nuestro intelecto y nuestro sentido de sí mismo, como así también la base para habilidades familiares como contar y respetar turnos. Estas habilidades fundamentales subyacen en el pensamiento avanzado, la solución de problemas y las respuestas de auto-afirmación.

Tres aspectos del mundo del niño influyen en su modo de dominar estos mojones emocionales funcionales. El primero es la biología del niño, el potencial neurológico o desafíos que habilitan o impiden su funcionamiento. El segundo son los patrones interactivos propios del niño con sus padres, maestros, abuelos y otros. El tercero son los patrones de la familia, la cultura y el ambiente más amplio.

Desafíos biológicos

Los niños con necesidades especiales tienen una variedad de desafíos biológicos que les impiden funcionar en el mundo. Aunque hay muchas maneras de describir estos desafíos biológicos, es útil dividirlos en tres tipos con el propósito de considerar la clase de influencia que ejercen sobre el desarrollo.

1. *Dificultad con la reactividad sensorial.* El niño puede tener dificultad al modular la información recibida del mundo a través de los sentidos de la visión, el oído, el tacto, el olfato, el gusto y la conciencia corporal (es decir, el niño puede ser hipo o hiper-reactivo).
2. *Dificultad de procesamiento.* El niño puede tener dificultad para comprender los datos sensoriales que recibe.
3. *Dificultad para crear y secuenciar o planear respuestas.* El niño puede tener problemas para hacer que su cuerpo se mueva de la manera en que él lo desea.

Cada tipo de desafío dificulta la relación y comunicación del niño con sus padres y cuidadores, y por lo tanto bloquea su habilidad para aprender, responder y crecer. Por ende, para ayudarlo a progresar, debemos comprender cómo funciona en cada una de estas áreas. Una vez que hayamos descubierto sus desafíos específicos, podemos comenzar a diseñar los programas de tratamiento para morigerarlos. Aun más importante es que podamos ayudar a los padres y cuidadores a trabajar con estos desafíos para estimular al niño a

aprender, relacionarse y crecer. (Vea también el Capítulo 15 respecto a los síndromes de necesidades especiales).

Los patrones de interacción del niño.

Los desafíos biológicos del niño influyen en sus interacciones con los otros. Un niño que es hipo-reactivo al sonido es improbable que voltee hacia la voz suave de su mamá. Uno que sea hiper-reactivo al tacto puede encogerse, o aun chillar, cuando su padre trata de abrazarlo. Es fácil comprender cómo estas reacciones pueden influir en su desarrollo. Si se retrae continuamente de su madre, ella disminuye comprensiblemente la estimulación que le brinda para lograr una interacción amorosa, se siente confundida y cree que prefiere estar solo. Por otro lado, la comprensión especial de la hiper-reactividad de un niño le permite a su padre trabajar en torno al desafío biológico para llevarlo hacia una relación, y comenzar las interacciones y la comunicación. Existe, entonces, la posibilidad de seguir trayectorias muy diferentes.

Patrones familiares y sociales

Todos los padres poseemos ciertas tendencias. Algunos de nosotros somos naturalmente demostrativos y “quisquillosos”; otros, más reservados. Algunos somos conversadores desde el nacimiento; otros son naturalmente calmos. Estas tendencias – algunas innatas, otras adquiridas a través de nuestras familias y trasfondos culturales – ejercen influencia en la relación que sostenemos con nuestros niños. Ellas pueden facilitar o dificultar el dominio de los mojonos emocionales.

Una familia calma y cuidadosa es ideal para un bebé sensible e hiper-reactivo. Pero imagine, por ejemplo, un bebé con bajo tono muscular, que también sea hipo-reactivo al tacto y al sonido, e imagine que sus padres sean reservados y lentos. Es probable que ni el hijo ni los padres ofrezcan naturalmente las interacciones necesarias para incluir al otro. El bebé puede mirar calmadamente a sus padres y éstos le devuelven la mirada sonriendo, pero el tipo de estimulación activa que necesita para ser llevado hacia una intimidad - a través de las cosquillas, de las sonrisas y de los gestos animados – probablemente no ocurrirá.

Afortunadamente, tomando conciencia de sus propias tendencias interactivas, los padres pueden alterar sus estilos para trabajar con el sistema nervioso único de su hijo, y promover el desarrollo de los mojonos. Aunque el desafío es biológico por naturaleza, el estilo interactivo de los cuidadores puede ayudar al niño a dominar sus propias tendencias físicas. Nosotros a menudo tenemos una oportunidad de compartir con los padres un importante principio: aunque su comportamiento no tenga nada que ver con los desafíos del niño, puede ser una parte importante de la solución.

Todos estos elementos – los desafíos biológicos del niño, la manera en que se relaciona con sus cuidadores, y la manera en que los cuidadores se relacionan con él – influyen en su dominio de las habilidades del desarrollo. En la intervención dentro de este modelo del desarrollo, trabajamos en las tres áreas para ayudar a los niños a crecer. Evaluamos cada perfil biológico único; observamos las maneras en que su perfil interfiere en sus interacciones con los cuidadores; examinamos las maneras en que los patrones de sus cuidadores influyen en el progreso de su desarrollo. Finalmente construimos un programa de terapia para fortalecer las tres áreas. Este libro explica cada una de estas áreas en detalle y ayuda a los lectores a desarrollar un tratamiento individual para sus niños.

EL MODELO DEL DESARROLLO Y LOS SÍNDROMES COMUNES CON NECESIDADES ESPECIALES

Si buscamos capacidades del desarrollo y diferencias individuales dentro de los síndromes con necesidades especiales más comunes, encontramos que podemos pensar de manera distinta en los niños con estos rótulos. En lugar de verlos como similares, requiriendo idénticos programas de tratamiento, los vemos como únicos y podemos adaptar programas de tratamiento a sus necesidades individuales del desarrollo. Observemos las implicaciones de este modelo para unos pocos de los síndromes más comunes. (Ver también el capítulo 15)

Autismo, espectro autista y trastornos generalizados del desarrollo

Por razones todavía no claras (pero que pueden ir más allá de los servicios de identificación temprana mejorados), los programas que atienden a infantes y niños pequeños y a sus familias, reportan un número creciente de niños con problemas severos de relación y comunicación. Frecuentemente ellos parecían ser normales hasta los 18 o 24 meses de edad. Los padres dicen que su niño disfrutaba los abrazos y el ser acunado, que comenzó la gestualización intencional a tiempo, y los videos familiares muestran a menudo estas observaciones. Pero entre las edades de 12 y 15 meses, el sistema gestual preverbal de comunicación detuvo su desarrollo. El deambulador no tomó la mano de su padre, no lo llevó hasta la cocina, no gestualizó ni vocalizó pidiendo cierta comida. Al mismo tiempo comenzó a mostrar hiper-sensibilidad (o a intensificar la existente), o a ser menos reactivo a ciertos sonidos o tipos de contacto físico. Él ya no parecía comprender más ni siquiera los gestos o palabras simples y el lenguaje dejó de desarrollarse. Gradualmente los padres notaban que se retraía, era cada vez menos intencional, y estaba frecuentemente conectado en un comportamiento repetitivo.

Muchos de estos comportamientos coinciden con la descripción original del autismo, elaborada por Leo Kanner, un psiquiatra infantil, en 1943. De acuerdo a Kanner, “el trastorno fundamental destacado” del niño autista es la “incapacidad para relacionarse ... desde el comienzo de la vida ... una extrema soledad que no se preocupa, ignora, se cierra a todo ... desde el exterior”. Estos comportamientos están sistematizados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM IV) en la categoría de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) . El TGD tiene un número de subtipos, incluyendo el trastorno autista (la forma más clásica y severa) y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGDNE); un tipo más general, diagnosticado cuando hay un deterioro básico en la relación y la comunicación, pero no se satisfacen todos los criterios formales del trastorno autista.

Como muchos niños se diagnostican con TGD en edades muy tempranas, vemos características clínicas que desafían el marco conceptual existente. Los patrones de relación y comunicación de los niños, y su expresión de emociones parecen caer a lo largo de un continuo y no tanto dentro de un tipo distintivo. A raíz de la falta de categorías diagnósticas más apropiadas, los clínicos usan el diagnóstico de TGDNE para muchos niños que presentan varias combinaciones de disfunciones sociales, del lenguaje y cognitivas, aun cuando muestren grados variables de relación social. Muchos padres, sin embargo, son conscientes que el autismo y el TGDNE son parte de la misma categoría amplia del TGD.

Para la mayoría de los niños, el problema de relación no está claramente en evidencia en el primer año de vida, tal como fue pensado por Kanner, pero aparece en el segundo y tercer año, en conexión con dificultades en el procesamiento de sensaciones. En

contraste con otros estudios, hemos encontrado que la mayoría de los niños desarrollan primeramente claros síntomas en el segundo y tercer año de vida (Vea Apéndice C). Además, cada uno tiene su propio y único perfil para el procesamiento de sensaciones. Estos perfiles varían en la reactividad sensorial (por ejemplo, táctil, auditiva, visual), el procesamiento sensorial (por ejemplo, auditivo-verbal, visual-espacial), el tono muscular y el planeamiento o secuenciamiento motor. También, la presunción que los niños con TGD tienden a permanecer relativamente no relacionados con los demás, rígidos, mecánicos e idiosincráticos (tal como se afirma en el DSM IV) no es sostenido por nuestra experiencia clínica reciente. Con el diagnóstico temprano y un tratamiento abarcativo e integral, basado en la relación y el desarrollo, muchos niños originalmente diagnosticados con TGD están aprendiendo a relacionarse con calidez, empatía y flexibilidad emocional. Nosotros hemos trabajado con un número de niños diagnosticados con autismo o TGDNE entre las edades de 18 y 30 meses, quienes, ahora mayores, son ampliamente comunicativos (usando oraciones complejas adaptativamente), creativos, cálidos, amorosos y gozosos. Ellos van a las escuelas regulares, están dominando tareas académicas tempranas, disfrutan de las amistades y gustan especialmente del juego imaginativo. Hemos introducido el término de *Trastorno Neurológico Multisistémico* para caracterizar a los niños que tienen problemas en la comunicación y son perseverativos, pero que pueden relacionarse o tienen el potencial para relacionarse con alegría y calidez (Vea el Apéndice C para una mayor discusión del estudio y de los aspectos diagnósticos). La capacidad de estar cómodo en la intimidad y la dependencia, y de experimentar gozo, con frecuencia, se logra tempranamente en el programa de tratamiento. Además, el potencial cognitivo no puede explorarse hasta que las experiencias interactivas sean rutinarias.

El pronóstico tradicionalmente pesimista para el TGD se basa en la experiencia con niños cuyos programas de tratamiento tienden a ser mecánicos y estructurados, y no en las diferencias individuales, las relaciones, el afecto y las claves emocionales. Los modelos que no llevan al niño a los patrones de relación espontáneos y gozosos, pueden intensificar y no remediar la dificultad. Nosotros hemos observado, también en niños mayores con patrones del tipo TGD, que cuanto más afecto espontáneo haya en las interacciones gestuales o verbales robustas emocionalmente, más disminuyen la perseveración y el comportamiento idiosincrático, y es mayor la capacidad de relación.

La existencia de muchos tipos de problemas de relación y comunicación, de diferencias individuales significativas entre niños, y de un mayor potencial para el crecimiento intelectual y emocional que lo anteriormente pensado, nos fuerza a reconsiderar nuestras presunciones largamente sostenidas sobre el TGD. Es especialmente importante que reconsideremos la noción de un déficit biológico fijo que tenga en cuenta la relación con los otros y la experiencia de gozo, la alegría y eventualmente la empatía. La evidencia está sugiriendo que los niños pueden hacerse cargo de sus déficits en el procesamiento biológico de diferentes maneras, y que ciertos tipos de intervención pueden mejorar los logros adaptativos, incluyendo el gozo y la creatividad.

Retardo mental y déficit cognitivo.

El retardo mental usualmente se diagnostica cuando un niño tiene un retraso o déficit cognitivo que sea mayor a dos desviaciones estándar respecto al promedio esperado o, en otras palabras, un promedio en el Test de C.I. estándar de 75 o menos. Tradicionalmente se pensaba que los niños con retardo mental tenían retrasos a todo nivel, es decir, en el lenguaje, la cognición, las habilidades motoras, el procesamiento auditivo y

el procesamiento viso-espacial. Nosotros evaluamos muchos niños diagnosticados con retardo mental y sus perfiles individuales incluían fortalezas y debilidades en el procesamiento auditivo y viso-espacial, el tono muscular y el planeamiento motor.

También encontramos que un déficit impedía a menudo que otras áreas se desarrollen correctamente. Algunas veces los deterioros motores severos impiden el desarrollo de habilidades más fuertes en otras áreas. Por ejemplo, se pensaba que un niño que podía mover solamente su lengua tenía retrasos cognitivos muy severos y ninguna habilidad para la comunicación. Una vez que le enseñamos a usar los movimientos de su lengua para indicar SI y NO, reveló un gran potencial para la comunicación intencional de dos vías. En un tiempo aproximadamente corto, estaba usando su lengua para indicar deseos, intenciones, habilidades que los clínicos suponían que estaban más allá de su capacidad. Aun los problemas sutiles de secuenciamiento o planeamiento motor socavarían la habilidad de un niño para comunicarse (por ejemplo, lograr una secuencia de gestos) y por lo tanto, conducirían a una disminución en los tipos de interacciones que probablemente estimulen el crecimiento intelectual o emocional.

Los niños con bajo tono muscular o desafíos severos en el planeamiento motor, a menudo no pueden participar bien en las pruebas formales, las que pueden dar como resultado, una imagen inexacta de su potencial cognitivo. Sus habilidades pueden parecer más uniformemente bajas cuando de hecho son desparejas. Esto no significa que todos los niños diagnosticados con retardo mental tengan un potencial enorme, pero que algunos sí, y que pueden tener un buen grado de potencial no desarrollado. Nuestro desafío es mirar las fortalezas y debilidades únicas de cada niño, porque al creer que sus habilidades son uniformes, le negamos las oportunidades de ampliar su crecimiento.

Parálisis cerebral

Con la parálisis cerebral, como con el retardo mental, un déficit puede deteriorar habilidades en otras áreas. Por ejemplo, un niño con parálisis cerebral severa, que tiene serios deterioros motores, puede no haber tenido una oportunidad para desarrollar el lenguaje, el pensamiento o las habilidades para solucionar problemas porque ha sido incapaz de participar en actividades que promuevan aquellas habilidades.

Nosotros sabemos, sin embargo, que numerosos niños con parálisis cerebral, que también han sido diagnosticados con retardo mental, han obtenido ganancias importantes cuando se los ha ayudado a desarrollar su auto-afirmación y su habilidad para comunicarse interactivamente. Tal como lo veremos en los siguientes capítulos, las interacciones son necesarias para el aprendizaje. Sin la oportunidad de cambiar el propio ambiente, o evitar una reacción de los otros, es difícil conectar los patrones que constituyen el aprendizaje. Hemos observado que un número de niños aumenta significativamente su inteligencia. La única manera de ayudar a cada uno a alcanzar su potencial, es observar sus diferencias individuales y trabajar con un programa individualizado de tratamiento del desarrollo.

Trastornos regulatorios

Además del espectro autista y del Trastorno del Desarrollo Multisistémico y de los déficits cognitivos asociados con el retardo mental, otra área amplia de dificultades se encuentra dentro de la categoría de trastornos regulatorios. Estos implican diferencias en la respuesta a las sensaciones, en el procesamiento de las mismas y en el planeamiento motor. Muchos niños con trastornos de aprendizaje, problemas de comportamiento, de atención, de focalización y organización, y problemas de alimentación y sueño, tienen diferencias

subyacentes en la manera de reaccionar a las sensaciones, comprender el lenguaje o los patrones viso-espaciales o planear acciones motoras.

Cuando estos aspectos subyacentes están presentes, llamamos a los síntomas problemas regulatorios. Los trastornos regulatorios difieren de los trastornos del espectro autista, en que los niños se relacionan cálidamente con los demás. Los trastornos regulatorios difieren del retardo mental en que no tienen déficits significativos del lenguaje o cognitivos, aunque a menudo presentan desafíos en estas áreas. Sus problemas se refieren a la manera en que los niños comparten o cooperan, tienen rabietas o son agresivos, como así también el modo en que procesan la información y aprenden, y no tanto con la habilidad básica de formar una relación, comunicarse o pensar. Nosotros hemos identificado cinco tipos de trastornos regulatorios:

- Sensible / temeroso
- Desafiante
- Absorto en sí mismo
- Activo / anhelante
- Desatento

Trastornos por déficit de la atención

Aunque clasificados en el Manual Estadístico y Diagnóstico de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) como un trastorno por derecho propio, el trastorno por Déficit de la Atención puede pensarse como un tipo de trastorno regulatorio que implica problemas con el planeamiento y el secuenciamiento motor. Algunas veces implica también, diferencias en la modulación o procesamiento sensorial. Como sucede con el autismo y el retardo mental, los trastornos de la atención se consideran mejor en términos de diferencias individuales, de modo que los patrones únicos de cada niño se convierten en la base de un programa de intervención. Muchos patrones individuales, diferentes y subyacentes, tienen a los problemas de la atención como un síntoma común. Por ejemplo, la hipo-reactividad y el anhelo de sensaciones harían que algunos niños sean activos y distraídos, el planeamiento motor pobre haría que parezcan perdidos y desorganizados, los problemas de procesamiento auditivo o viso-espacial podrían llevar a un comportamiento fragmentado y a la dificultad para seguir instrucciones o reglas, la hiper-sensibilidad al sonido, a la visión o al tacto podrían hacer, fácilmente, que los niños se presenten como reactivos, distraídos, sobrecargados y abrumados. Muchos de ellos con severos problemas regulatorios y atencionales están incluidos en la educación especial y se tratan de igual manera que aquellos con necesidades especiales.

Otras condiciones de las necesidades especiales.

Otros trastornos, incluyendo el síndrome del X frágil, el síndrome de Down y otros síndromes genéticos, el síndrome alcohólico fetal, el abuso de sustancias por parte de la madre durante el embarazo y varios tipos de déficits cognitivos o perceptuales, evidencian una variedad de problemas atencionales y regulatorios. Aunque muchos de estos síndromes implican problemas cognitivos, motores y de procesamiento, también se consideran mejor en términos de diferencias individuales (es decir, la manera en que se manifiestan en las dificultades específicas).

Existen muchos programas excelentes para ayudar a los niños con desafíos específicos en la audición o la visión a hacerse cargo de ellos. Pero éstos también comparten desafíos con los que tienen dificultades regulatorias, y requieren una

intervención para enfatizar sus sentidos más fuertes como una base para la relación, la comunicación y el pensamiento. Más tarde describiremos algunas experiencias interactivas que pueden agregarse a los programas tradicionales para niños con déficits auditivos o visuales, que estimulan su total adaptación.

El perfil individual

En este libro explicamos cómo crear un perfil que señale las diferencias individuales de un niño en términos de, 1) cómo reacciona a las sensaciones, procesa información, planea acciones y secuencia el comportamiento y los pensamientos, 2) el nivel de las capacidades funcionales, emocionales, sociales e intelectuales, 3) los patrones de interacción típicos y necesarios, y 4) los patrones familiares. Este perfil permitirá a padres y educadores construir un plan de intervención adaptado a las características individuales de cada niño.

Los síndromes aquí enumerados, como así también otros, son expresados a través del nivel de desarrollo del niño, de sus habilidades y capacidades funcionales, tales como la respuesta al tacto y al sonido, el procesamiento auditivo, el planeamiento motor y las habilidades motoras y perceptuales. Los niños que comparten un síndrome o parte de diferentes síndromes, pueden ser más similares o diferentes dependiendo del perfil individual. *Este perfil y no tanto el síndrome*, determina el programa de intervención apropiado, la excepción se da cuando un déficit biológico específico, que subyace en un síndrome, puede corregirse a través de la medicación o de un procedimiento médico. Muchos problemas del desarrollo, sin embargo, requieren un programa de intervención abarcativo, el cual también puede incluir una medicación o procedimiento específico.

En la segunda parte de este libro demostramos cómo crear un programa de intervención intensivo basado en el perfil del niño, que implica un modelo que hemos desarrollado con los años y que llamamos “Tiempo en el Piso”. Aunque las discusiones de casos ilustran algunas de las características únicas de intervención de unos pocos de los síndromes más comunes, nuestro objetivo es mostrar cómo trabajar con muchos de estos trastornos del desarrollo, discutiendo cómo construir el perfil único de un niño, el cual incluye sus habilidades funcionales. Los criterios para nombrar y discutir en profundidad los diagnósticos de los síndromes se encuentran en el DSM IV y otros textos especializados; nosotros nos centramos en la identificación del nivel de desarrollo del niño, en sus únicas capacidades de procesamiento, y en los medios para fortalecer las habilidades funcionales necesarias para progresar. Usamos relativamente más ejemplos de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Trastornos del espectro autista) y Trastorno del desarrollo multisistémico, porque implican desafíos en varios niveles del desarrollo y muchos de los déficits de procesamiento que acompañan todos los tipos de necesidades especiales.

EVALUACIÓN

Una evaluación debe comenzar con una revisión del funcionamiento actual del niño, su historia y la observación del niño con los cuidadores durante aproximadamente media hora en unas pocas ocasiones. Las pruebas estandarizadas no deben servir como la piedra angular de la evaluación. En cambio, deben usarse, si fuera necesario, luego que el niño sea observado interactuando y jugando con sus cuidadores. En una revisión de casi 200 casos (Vea el Apéndice C), muchos provenientes de centros diagnósticos de avanzada, más del 90 por ciento no fueron observados directamente en dichas interacciones. Sin embargo esta interacción revela la capacidad del niño para relacionarse e interactuar y es la

avenida por la cual es probable que se exprese a su más alto nivel. Los tests tienden a enfatizar la manera en que el niño se relaciona con la persona que administra el test y con las tareas altamente estructuradas que pueden requerir habilidades de planeamiento motor (atencionales) que él no posee. Esta relación y las tareas son extrañas, tal vez atemorizantes, y por lo tanto es probable que funcione a un nivel más bajo. Como resultado, la evaluación a menudo contiene una imagen suya más global, y no tanto una que tenga en cuenta cómo se relaciona y usa sus habilidades únicas con sus cuidadores más amados. Bajo estas circunstancias no es sorprendente que muchos niños sean inexactamente diagnosticados con trastornos del espectro autista. Como fallan al relacionarse cálida y espontáneamente con el examinador, se presume que tienen similares déficits interactivos en su hogar. Y, como la interacción entre padres–niño es la clave para promover el desarrollo de los seis mojones emocionales, los resultados de los tests estandarizados pueden predecir pobremente su progreso.

Nosotros recomendamos usar una evaluación que identifique las diferencias individuales en las fortalezas y debilidades de cada niño. Esto significa examinar el procesamiento sensorial y el perfil motor del niño, sus patrones de interacción con sus cuidadores, los patrones de interacción de sus cuidadores con él, como así también su lenguaje, sus capacidades cognitivas y su salud total. Esta información nos ayuda a comprender sus habilidades funcionales y desafíos, a diseñar un programa de tratamiento que disminuya y trabaje en torno a estos desafíos y confíe en las fortalezas del niño.

Las mejores evaluaciones tienen lugar en un período de tiempo más que en el espacio de un solo día. De hecho, la evaluación debe ser una parte integral del tratamiento. A medida que trabajamos con niños en sus diferencias individuales, estamos continuamente evaluando sus habilidades como así también las de sus cuidadores, y típicamente vemos mejoras en todas las áreas. Por ejemplo, en los primeros tres o cuatro meses de tratamiento con niños diagnosticados como severamente retrasados a nivel cognitivo en todas las áreas, a medida que aprendían a tener más iniciativa (es decir, a comunicarse más intencionalmente con sus padres, negociando sus necesidades), observamos fortalezas en la comprensión visual y en la solución de problemas que no eran aparentes en el test u observación inicial. Ellos eran mucho más capaces que lo inicialmente pensado. La clave era evaluar y luego trabajar con sus diferencias individuales – y no tanto con un programa de tratamiento estandarizado – .

Concentrándonos en las diferencias individuales hemos encontrado que ocurren dos cosas:

1. Los niños logran un mayor progreso.
2. Las diferencias individuales de los niños cambian continuamente, porque cada salto en el desarrollo significa que el perfil ha cambiado.

Por lo tanto, la evaluación debe ser continua y el programa de tratamiento se modifica de acuerdo a la misma. A diferencia de la evaluación tradicional, la cual ocurre de una vez, la evaluación efectiva de los niños con necesidades especiales, debe ser secuencial y el tratamiento constantemente ajustado.

LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES

Al trabajar con las diferencias individuales de los niños y los niveles de desarrollo, hemos observado que un componente crítico de su progreso reside en nuestra habilidad para ayudarlos a usar sus propias emociones, deseos o intenciones, para guiar primeramente su comportamiento, y más tarde sus pensamientos. Esto significa adaptar sus

deseos naturales para que sus gestos tengan un propósito y sus palabras un significado – si tomamos una masita y sabemos que el niño la desea, lo desafiamos a alcanzarla y más tarde, a usar las palabras “comer masita” para obtener una por sí mismo, o durante el juego simbólico, para su muñeca favorita. Desde los gestos más simples – sonreír, fruncir el ceño o dar la espalda – hasta los comportamientos más complejos – imitar un sonido, tomar a los padres de la mano para pedir ayuda y encontrar un juguete usando palabras y conceptos – el comportamiento del niño es guiado por sus emociones, anhelos y deseos, por sus intereses. Cuanto más ayudemos a un niño a conectar sus emociones a su comportamiento y sus pensamientos, más lo ayudaremos a convertirse en una persona con un propósito, un significado y una capacidad para comprender su mundo.

Muchos niños con necesidades especiales tienen quienes les hagan las cosas por ellos, y no inician actividades en respuesta a sus deseos internos. Como los propios deseos e intereses del niño son una parte crítica de quién es él, los cuidadores y terapeutas parecen obtener mayores éxitos cuando pueden estimularlo a usar su propia iniciativa y deseos para practicar más las necesarias habilidades. Al desafiarlo a tener la iniciativa, él comprende mejor quién es, qué desea, y qué es capaz de hacer. Cuando los padres y terapeutas trabajan de este modo con los niños, éstos a menudo los sorprenden con nuevas habilidades inesperadas.

SOBRE ESTE LIBRO

Este libro explica en detalle la intervención dentro de este modelo del desarrollo basado en la relación y en la diferencias individuales. En la Parte 1 exploramos las diferencias individuales del niño, comenzando con los desafíos biológicos. Observamos los patrones de interacción que es capaz de desarrollar en cada etapa del desarrollo y los patrones de interacción de los cuidadores con él. Las guías de observación presentadas les permiten a los lectores observarse a sí mismos y al niño para evaluar su perfil individual. (Las tendencias de los padres se discuten en forma más completa en la Parte 3, Capítulos 16 y 17).

En la Parte 2 mostramos el modelo del desarrollo en acción. En el tiempo en el piso, el modo clave de intervención es que los padres (y terapeutas) interactúen sobre el piso literal y figurativamente con el niño, para promover el desarrollo de los seis mojonos emocionales. Describimos cómo el tiempo en el piso se usa para crear experiencias, de modo que, en cada nivel del desarrollo, optimice sus únicas fortalezas, mientras que trabajamos y mejoramos sus áreas que presentan desafíos.

En la Parte 3 describimos cómo el modelo de las diferencias individuales puede usarse para organizar los esfuerzos del equipo de intervención, como así también los de la escuela, y discutimos con la familia los desafíos que comúnmente aparecen cuando un niño tiene necesidades especiales.

¿Quiénes deben leer este libro?

Este libro es para los padres de los niños que presentan desafíos en el desarrollo, incluyendo, pero no limitándose a,

- Autismo
- Trastornos del espectro autista
- Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)
- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGDNE)
- Trastornos del desarrollo multisistémicos

Retardo mental
Parálisis cerebral
Síndrome de Down
Retrasos y/o déficits cognitivos
Retrasos y/o déficits en el lenguaje
Bajo tono muscular (hipotonía)
Trastorno de la integración sensorial
Trastornos atencionales (incluyendo ADD y ADHD)

Trastornos cromosómicos, metabólicos y otros, donde el desafío para el sistema nervioso central y el funcionamiento mental del niño no es progresivo por naturaleza, pero interfiere con su habilidad para relacionarse, comunicarse y aprender.

Aunque este libro no discute las necesidades específicas de los niños con pérdida auditiva o deterioro visual, muchas de las aproximaciones al tratamiento pueden adaptarse para ellos.

Es nuestra intención también, que sea usado por profesionales que trabajan con niños diagnosticados con estos trastornos. Terapeutas del habla, terapeutas físicos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales clínicos, psicólogos de niños, psiquiatras infantiles, pediatras del desarrollo y del comportamiento, enfermeras, educadores, trabajadores en la educación especial, consejeros, terapeutas de juego, terapeutas del movimiento, la danza y el arte, y terapeutas recreacionales y de familias, encontrarán que los principios descritos en este libro son una ayuda en su trabajo con niños.

PARTE UNO

DESCUBRIENDO LAS FORTALEZAS, CAPACIDADES DEL DESARROLLO Y DESAFÍOS

ÚNICOS DE CADA NIÑO

CAPÍTULO 1

AVANZANDO MÁS ALLÁ DEL RÓTULO

Ben, de dos años de edad, había recibido recién su diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y sus padres, Sarah y Mark, estaban comprensiblemente confundidos. Ellos lo habían traído para otra evaluación. Primero, él se sentó en la falda de su madre, dándole la espalda al terapeuta, adhiriéndose firmemente a ella. Pero en el curso de 15 minutos gradualmente se volteó. Miró furtivamente al terapeuta, dándose vuelta rápidamente siempre que éste lo miraba. A medida que sus miradas se prolongaron, el terapeuta comenzó a hablarle suavemente, llamándolo por su nombre y poniendo caras graciosas. Luego de 5 minutos él sonrió tentativamente. Unos minutos más tarde Ben sonrió ante el rostro gracioso del terapeuta y luego, tímidamente, giró hacia Sara y le dio un abrazo y la más gozosa sonrisa que un niño de dos años podía brindar. Mark, Sarah y el terapeuta hablaron durante unos pocos minutos más, durante los cuales Ben miró curiosamente el consultorio. Aproximadamente a la media hora de sesión, trepó a la falda de su madre, tomó su mano y empujó. A medida que ella lo seguía, caminaba inestablemente hacia la puerta (su sentido del balance parecía incierto), la golpeaba insistentemente, y hacía ruidos guturales empáticos. ¡Estaba listo para partir! Pacientemente, Sarah le explicó que debían quedarse un poco más. Ante esto Ben se arrojó al piso y golpeó repetitivamente con sus puños. Cuando Mark trató de tomarlo tuvo una rabieta a escala total, golpeando y gritando por su frustración. Luego de diez minutos de sostenerlo firmemente y suavizarlo, por parte de sus padres, logró calmarse. Ben pasó el resto de la sesión acunado en la falda de su mamá, sin mirar a los demás a los ojos.

Este niño tenía muchas características a menudo descritas como autistas: parecía tener un retraso en el lenguaje y posibles desafíos cognitivos; su sistema motor parecía subdesarrollado; y él se conectaba en un comportamiento motor repetitivo. Pero le faltaba la característica central del autismo, la no relación. De acuerdo a la definición clásica de autismo, los niños autistas son permanentemente incapaces de relacionarse con los otros. Ellos no invisten al mundo humano, encuentran a una persona como no diferente de una silla. Aunque la definición de autismo ha cambiado con los años e incluye déficits *relativos* en la relación, continúa siendo una característica central el déficit en la capacidad para la intimidad y el gozo. Ciertamente esta parte de la definición no se aplicaba a Ben. Él era cálido, gozoso y amoroso con su madre; volvía a ella para reasegurarse, sonreía a su terapeuta; era muy capaz de relacionarse, aunque de una manera más limitada que los niños de su edad. Durante las siguientes sesiones de observación, vaciló entre darle a su mamá abrazos gozosos, negociar con gestos una masita y una rápida salida por la puerta, alinear repetitivamente juguetes y tocar la ventana en un estado de auto-absorción.

El terapeuta les dijo a sus padres que no creía que su hijo fuera autista. Más bien, parecía tener una variedad de problemas motores, sensoriales y de procesamiento que interferían en la manera en que recibía, procesaba y respondía a la información que le llegaba desde el mundo. Sus problemas eran tratables y un programa intensivo lo ayudaría con sus desafíos de procesamiento, como así también a aprender a relacionarse y comunicarse más completamente.

Al recibir el diagnóstico de TGD, los padres de Ben corrieron y compraron muchos libros sobre aquel trastorno, los que les pintaron un cuadro terrible del futuro. Ellos se rebelaron: “¡No nuestro hijo! ¡El lo hará mejor que esto!”. Pero a pesar de su amor, de su enojo, de su determinación de no permitir que el diagnóstico afecte la manera en que cuidaban de su hijo pequeño, hubieron cambios sutiles en su relación con él. Ellos no esperaron más que los mire cada vez que lo llamaban por su nombre, que les sonriera cuando lo levantaban. Una voz dentro de ellos decía, “El no responderá. No esperes que responda; él tiene TGD”. Poco a poco, aunque estaban luchando con el diagnóstico, aceptaron las limitaciones que implicaba.

Ahora aquel rótulo devastador se levantó. Su hijo no estaba limitado a lo que se esperaba de un niño diagnosticado con TGD. El tenía una variedad de desafíos sensoriales, motores y de procesamiento que podrían mejorar gradualmente. Aunque comprendieron que les quedaba un largo camino por delante, aparecieron sus expectativas. Lo más importante es que comenzaron a buscar más respuestas emocionales. Ellos se animaron más y respondieron mejor. El terapeuta de su hijo los ayudó a establecer un programa intensivo de terapia, el cual incluyó terapeutas ocupacionales y del lenguaje que trabajaron en los desafíos biológicos, y un terapeuta que ayudó a Mark y a Sara a adaptar sus interacciones a las necesidades de Ben. Dentro de los primeros seis meses de tratamiento comenzó a tener significativas mejoras. El podía conectarse gozosamente con las personas importantes de su vida durante varios minutos por vez; buscaba a su padres para una mayor cercanía y estaba menos repetitivo y auto-absorto. Además iniciaba más expresiones faciales y gestos, y respondía a las preguntas simples de sus padres con gestos apropiados; había desarrollado un vocabulario de cuatro o cinco palabras y con prontitud estaba imitando nuevos sonidos. Había comenzado a trepar por la escalera del desarrollo.

Ben no está solo. Muchos niños hoy reciben rótulos que son terribles. En lugar de apuntar hacia sus fortalezas y desafíos únicos, los oscurecen y desmoralizan, y crean expectativas negativas por parte de los padres, terapeutas y maestros.

EL PROBLEMA CON LOS RÓTULOS

Las categorías diagnósticas actuales generalmente resumen los síntomas de un niño, pero a menudo no nos dicen lo suficiente sobre los procesos subyacentes de sus desafíos, cómo recibe, procesa y responde a la información que le llega desde el mundo. Estos tres aspectos de la biología se encuentran en el corazón de la habilidad del niño para pensar, sentir e interactuar. Los niños con el mismo rótulo pueden tener más diferencias que similitudes, y los que tienen rótulos diferentes pueden ser más similares que diferentes en términos de sus perfiles subyacentes.

Un niño puede ser diagnosticado con autismo, por ejemplo, porque tiene dificultad para relacionarse con los otros, cuando sus problemas subyacentes son realmente más específicos e implican una dificultad en el procesamiento de la información auditiva y una severa hiper-reatividad al sonido. Como resultado de estos desafíos, el lenguaje de las personas que lo rodean, es confuso e invasivo, haciendo que esté física y emocionalmente

incómodo. Para protegerse a sí mismo, se retrae y se convierte en un niño sin intención, obteniendo el diagnóstico de autismo. Otro niño con similares desafíos biológicos puede tener un rótulo diferente. Si su reactividad auditiva y sus problemas de procesamiento son algo menos severos, puede ser difícil para él recibir el lenguaje y decodificarlo, pero el sonido del lenguaje mismo no es abrumador. Este niño puede relacionarse cálidamente con los otros pero reacciona con lentitud, o se muestra confundido por las instrucciones. Por lo tanto él permanece cercano a los otros pero evita las interacciones que estimulan el crecimiento cognitivo. Si este niño tiene también algunos problemas en el planeamiento motor o en el movimiento, puede recibir los rótulos de “retraso cognitivo” o “retardo mental leve”.

En forma similar algunos niños diagnosticados con retardo mental pueden desempeñarse mejor con los desafíos verbales, otros con los visuales. Algunos de ellos diagnosticados con TGD presentan fortalezas especiales en el procesamiento visual – ellos son buenos sabiendo dónde están las cosas y son capaces de realizar complejos rompecabezas -, otros tienen severos deterioros en el procesamiento visual y a menudo parecen perdidos, incapaces por ejemplo, de imaginarse dónde está la puerta del baño o de reconocer imágenes de animales familiares.

Agrupando niños en categorías diagnósticas que son demasiado generales, podemos oscurecer las diferencias de procesamiento biológicas subyacentes referidas a sus problemas, y no obtener claves sobre cómo tratarlas. Sin embargo, si observamos cómo cada niño recibe, procesa y responde a la información que le llega del mundo, podemos señalar aspectos subyacentes de los problemas del niño y desarrollar un plan de tratamiento que los mejore.

Otro problema con los rótulos muy generales es que a menudo no nos permiten saber dónde se encuentra un niño en su desarrollo. Algunos niños diagnosticados como autistas, por ejemplo, evitan todo contacto humano, mientras que otros, como Ben, son cálidos, amorosos, respondiendo y comunicándose con gestos. Algunos diagnosticados con retardo mental son capaces de hacer un juego simbólico expresando ideas abstractas; otros juegan concretamente, abrazando muñecas pero nunca orquestando dramas; y otros están sólo aprendiendo a gestualizar intencionalmente con una sonrisa o un sonido. Tal como muchos terapeutas lo atestiguarán, para trabajar con un niño y estimular su desarrollo, es importante saber dónde está en la escalera del desarrollo de las habilidades emocionales, sociales, funcionales y cognitivas, qué mojones ha dominado y cuáles deben todavía dominarse. Nosotros hemos desarrollado una manera única de plantearse dónde está un niño en su escalera del desarrollo funcional total que será presentada en los Capítulos 4 y 5.

Aunque muchos padres y profesionales son conscientes de los límites de los rótulos, y usan su comprensión de las capacidades únicas del desarrollo del niño para guiar sus esfuerzos, a menudo se pierden varios mojones funcionales muy importantes, relacionados con la relación, la comunicación preverbal y el razonamiento creativo.

IDENTIFICANDO DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Nosotros tenemos una aproximación a la evaluación e intervención basada en las diferencias individuales. Esto significa observar el perfil único de cada niño – sus desafíos biológicos particulares, sus patrones familiares y dónde se encuentra parado en la escalera del desarrollo – para luego usar esta información en el diseño de un plan de intervención, que implique a padres, terapeutas y educadores.

Más adelante, en la Parte 1, presentamos nuevas maneras de observarlo para poder descubrir su perfil único, y en la Parte 2 explicamos cómo usar este conocimiento para estimular su desarrollo.

Muchos niños con necesidades especiales tienen problemas en más de un área. El rótulo “retraso en el lenguaje”, por ejemplo, implica problemas para procesar el lenguaje y formar palabras, pero muchos niños con este rótulo tienen problemas sutiles con otros aspectos del procesamiento sensorial. Los niños diagnosticados con déficits cognitivos y formas leves de retardo mental, a menudo tienen problemas con su procesamiento sensorial y el planeamiento motor. Necesitamos categorizar de manera que nos permita tener en cuenta todos estos desafíos subyacentes, para que los niños reciban un tratamiento abarcativo.

Tal vez si cambiamos la *manera* en que evaluamos a los niños con necesidades especiales, podremos minimizar la incidencia de las presunciones incorrectas. Hoy muchas evaluaciones utilizan tests estandarizados más que observaciones de las interacciones de los niños con sus cuidadores, para determinar sus capacidades en la comunicación y el razonamiento. Pero el comportamiento de un niño durante un test puede diferir del que posee en la casa. Observar las interacciones entre el niño y sus padres, y entre el niño y el clínico durante un período largo de tiempo debe, junto con una revisión del funcionamiento actual y una historia detallada, ser el primer paso en el proceso de evaluación. (Tal como lo discutimos más tarde, los tests estandarizados pueden tener un rol selectivo más adelante en el proceso de evaluación). Si el clínico que diagnosticó a Ben hubiese pasado el suficiente tiempo observándolo relacionarse con sus padres, hubiese visto un niño que era cálido y emocionalmente disponible, capaz de comunicar sus sentimientos e intenciones a través de un vocabulario gestual que incluía sonrisas y ceños fruncidos, gestos y risas, y que mostraba creatividad al conectarse con su madre en el juego. Si hubiera dedicado más tiempo para conectarse con Ben, hubiese encontrado que podía también ser cálido y flirtear con él. En breve, hubiera encontrado un niño con retrasos sensoriales, motores y cognitivos, pero no uno con autismo.

Un pediatra del desarrollo describió a un niño que había visto para un diagnóstico. Él era cálido y se relacionaba con sus padres, aunque evitaba a los extraños. Sus habilidades gestuales y verbales estaban un año aproximadamente debajo de las expectativas de su edad. “Veinte años atrás”, el pediatra hubiera dicho, “nosotros llamaríamos a este niño “difícil y tímido, que aprende lentamente, con demoras en el lenguaje”. Pero hoy las cosas han mejorado. Ahora – dijo con alivio – lo llamamos Espectro autista”. Tal como se indicó antes, en un reciente estudio encontramos que casi el 90 por ciento de los niños diagnosticados con trastornos del espectro autista no fueron observados en una interacción espontánea con sus padres.

Moverse más allá de los rótulos, hacia las diferencias individuales, abre la puerta a nuevas posibilidades para los niños. Es demasiado temprano para hacer predicciones sobre cuánto pueden mejorar. ¿Son la mayoría de los niños capaces de tener ganancias significativas? ¿Qué factores determinan el grado de la mejora de un niño? Todavía no tenemos todas las respuestas, pero estamos tremendamente estimulados por lo que hemos visto, porque parece claro que con un óptimo programa de intervención adaptado a las diferencias individuales, las posibilidades son mucho más grandes que lo pensado.

La siguiente historia ilustra cómo el modelo del desarrollo llevó a una familia más allá de un rótulo inicial e inmovilizante.

Paula Zuger tenía un embarazo de seis meses cuando dio a luz a su tercer niño, Austin. Durante tres semanas terribles estuvo en una incubadora, tubos y cables que sostenían su existencia frágil en la vida. Finalmente, luego de algunas semanas de estar gradualmente ligado a las máquinas, envuelto en tres frazadas, con su pequeña cabeza en su sombrero de recién nacido, llegó a casa. Sus padres y hermanos inspeccionaron cuidadosamente los pequeños dedos y sus diminutos pies rosados, sus delgadas piernas, su cabello oscuro, brillante y lo pronunciaron como perfecto.

Cuando tenía cuatro meses, sin embargo, Paula y su esposo, Kurt, sintieron que algo estaba mal. Austin no parecía interesarse en ellos como lo habían hecho sus otros bebés. Él nunca extendía sus brazos hacia ellos ni volteaba hacia el sonido de sus voces, y no parecía tener ningún deseo de rolar. Entonces los Zuger llevaron a Austin a un especialista del desarrollo, quien les aseguró que los bebés prematuros se desarrollan lentamente, que no se preocuparan.

Pero cuando Austin tenía nueve meses de edad, sus padres estaban preocupados. Podía ahora rolar con gran esfuerzo, pero era incapaz de sentarse solo y no mostraba inclinación por gatear. Para su mayor preocupación, la falta de respuesta parecía incrementarse. “El actúa deprimido”, dijo Paula. “Si yo toco su rostro él me mira, pero no responde a nuestras voces. No pareciera importarle si estamos allí o no”. Aterrorizados por su extraño comportamiento, ella y Kurt lo llevaron al Hospital de Niños, donde tuvo una larga evaluación. Cuando terminó, el doctor los invitó a su consultorio y observándolos a través de su escritorio, les preguntó de hecho, “¿Cuánto hace que saben que él tiene parálisis cerebral?”

Paula y Kurt estaban devastados. Ellos se imaginaban un niño inalcanzable, confinado en una silla de ruedas, fuera de relación con sus hermanos y amigos. De vuelta a casa, estaban silenciosos, demasiado mudos como para llorar. Solamente Austin, quejándose en su asiento del auto, parecía ser capaz de expresar la pena de la familia.

En los siguientes meses Paula y Kurt comenzaron lo que parecía una odisea sin final de visitas a doctores y terapias, cada una diseñada para corregir algún aspecto de la parálisis cerebral de Austin. Antes de cada nueva visita pensaban, “Ahora todo será normal”. Luego de cada una, cuando la normalidad fallaba en materializarse, se desesperaban.

Además de su tristeza, estaba el aislamiento de Austin. Paula, con notable amabilidad y paciencia, fue capaz de extraer pequeñas sonrisas de su niño con una gran cantidad de frotamientos y estimulaciones. Pero Kurt no lograba ninguna conexión con su hijo. El hacía cosquillas al bebé y lo movía en el aire, juegos que sus otros niños habían disfrutado. Pero Austin sólo lloraba en las circunstancias en que los otros habían reído; él les daba la espalda cuando los otros habían pedido más. Cuando tenía 15 meses, los Zuger lo llevaron para otra evaluación. Esta concluyó que Austin tenía retardo mental con significativas características autistas. Con un cociente del desarrollo de 40 a 50, el doctor dijo, podría ser capaz de vivir en un hogar de grupo. Una vez más, los Zuger llegaron a casa devastados. El término *mentalmente retardado* parecía una sentencia a muerte.

En los meses que siguieron a la evaluación inicial, Austin había participado en un programa de intervención temprana en escuelas públicas, el cual proveyó terapia física, ocupacional y del lenguaje, pero había progresado muy poco. Cuando el programa terminó por el verano, el terapeuta físico sugirió que los esposos trajeran a su hijo para una evaluación. Una observación cuidadosa reveló que además de tener significativos

problemas con su sistema motor y sus habilidades cognitivas, era muy hipo-reactivo a muchas sensaciones, incluyendo varios tipos de sonido y contacto físico. Sin embargo, era sumamente sensible a los sonidos de bajo timbre, tales como aquellos de un motor o una voz muy profunda, y se auto-absorbía más cuando se encontraba con tales sensaciones nocivas. Era también extremadamente auto-absorto, raramente sonreía, se extendía o gestualizaba de algún modo, o mostraba interés en sus cuidadores. El no tenía intención. Las observaciones revelaron que su bajo tono muscular y su incapacidad de ejecutar aun las acciones más simples contribuían significativamente a sus desafíos. Igualmente importante, sin embargo, era su auto-absorción y la creciente desesperación de sus padres.

El primer objetivo del programa de intervención abarcativo, el cual implicaba una terapia física, ocupacional y del lenguaje, era mejorar la habilidad de Austin de conectarse, de hacer un contacto consistente, amoroso, emocional. Mientras observábamos su comportamiento aparentemente sin propósito, notamos que ocasionalmente miraba ciertos juguetes y los rozaba con su mano izquierda. Usamos este interés aparente para capturar su atención. Paula movía el juguete frente a su rostro hasta que sus ojos lo captaban, luego lo movía lentamente. Unos momentos más tarde ella hizo esto nuevamente. Austin se interesó más en el juguete que se movía y comenzó a seguirlo con sus ojos. Luego Paula lo sostenía frente a su rostro, atrayendo la mirada de su hijo a la suya. Cuando ella captaba su mirada durante cuatro o cinco segundos, le daba algo nuevo para mirar cambiando su expresión. Poco a poco su interés en el contacto visual creció y pronto pudo mirar el rostro de su mamá durante un minuto por vez.

Paula se avergonzaba de ser ayudada por un terapeuta en su trabajo con el niño. Con los mayores se había considerado una buena madre, pero el aislamiento de Austin había cuestionado su habilidad. Trabajar frente a un terapeuta sólo la hacía estar más insegura.

“Tú eres una madre buena y maravillosa” le dijo el terapeuta, “pero algunos niños con discapacidades no responden tal como sus padres lo esperan. Los estímulos ordinarios – luces, sonidos, el tacto - pueden fallar algunas veces al atraer su atención, o ser confusos para ellos. A menudo es difícil imaginar qué le gusta o qué no, y qué tipos de juego lo ayudarán a crecer”.

Realmente, Paula aprendió trucos del terapeuta que la ayudaron a atraer la atención de Austin, gradualmente creció en confianza con su hijo y estuvo más cómoda en las sesiones.

Inicialmente los esfuerzos de Kurt estaban dirigidos hacia la modulación de su voz. Siendo un exitoso abogado, Kurt tenía una manera poderosa y una voz profunda, fuerte. La terapeuta ocupacional señaló que a Austin no le gustaban los ruidos fuertes, graves y se alejaba cuando Kurt hablaba fuerte. Entonces practicó hablarle a su hijo en tonos más suaves con un timbre más alto. Esto no era fácil, pero con la ayuda de frecuentes señales de mano por parte de Paula, gradualmente aprendió. Su esfuerzo resultó. Austin respondía mejor a los sonidos de timbre alto y no se alejaba tanto de la nueva voz de su padre. Luego de unas pocas semanas padre e hijo eran capaces de mirarse mutuamente con mayor frecuencia.

Kurt estaba entusiasmado. La mirada de su hijo y los movimientos de brazos ocasionales en su dirección despertaron una onda de amor, un sentimiento que él había temido encontrar antes. Ahora, en lugar de relacionarse primariamente con Austin a través de su voz, Kurt tomaba al niño con sus abrazos de oso gigante e iniciaba los esfuerzos en una lucha gozosa. Desafortunadamente, estos movimientos rápidos, grandes eran

demasiado para el niño, cuya inseguridad física y sensibilidad al movimiento lo abrumaban con facilidad. Entonces, nuevamente, cada vez que su padre trataba de jugar, Austin se volvía auto-absorto. Kurt toleró su rechazo, pero luego de haberse abierto a su hijo, la pena era grande, y luego de varias semanas comenzó a alejarse también. El terapeuta trató de ayudarlo a encontrar maneras más amables de interactuar. “Trate de unirse a lo que él ya está haciendo en lugar de introducir una idea suya” le dijo. “Pero él no está haciendo nada” replicó Kurt. “El siempre está haciendo algo”, dijo el terapeuta, “si está mirando un juguete en el suelo, mírelo usted y muévalo más cerca. Vea si él mueve sus brazos hacia el juguete”.

El trató se seguir el consejo del terapeuta, pero jugar con un niño por quien se sentía rechazado era desmoralizador. Cuando hacía rodar un auto cerca del de Austin, éste le daba la espalda. Luego de dos meses de terapia, estaba desalentado. Parecía imposible interactuar con su hijo. Entonces, un día, luego de tres meses en terapia, lo imposible sucedió. Austin estaba haciendo girar repetitivamente la rueda de una silla en el consultorio del terapeuta. Para él, este tipo de acción no intencional era un desarrollo nuevo, prometedor. Buscando una manera de seguir su iniciativa, Kurt gentilmente giró la rueda de otra manera. Austin inmediatamente volvió a girar la rueda a su modo. La mano de Kurt se congeló en el aire; su niño había respondido intencionalmente. Rápidamente, Kurt giró la rueda de nuevo, pero su hijo ya estaba mirando otra cosa. Kurt lo miraba mientras él alejaba su mirada y a pesar de ello sintió amor por su hijo. Tan simple como lo fue, con girar la rueda hacia atrás y adelante habían tenido su primer conversación no verbal.

Aquella conversación llevó a muchas otras, y en otros tres meses Austin era capaz de brindar dos respuestas deliberadas, intencionales en forma seguida. A medida que se hacía más intencional, sus movimientos repetitivos, a los cuales llamamos *perseveración*, comenzaron a tener un mayor propósito. Además, su progreso en la terapia ocupacional y física se aceleró y mejoró su habilidad para sentarse sin caerse y para hacer algunos movimientos de gateo.

Austin todavía hacía rodar los autos de juguete hacia delante y atrás sin cesar, y abría y cerraba las puertas obsesivamente. Kurt y Paula estaban preocupados por este comportamiento porque era tan extraño, pero, como muchos padres en esta situación, rechazaban desafiarlo porque parecía hacer feliz a su hijo. El usaba esta repetición obsesiva de la misma manera en que sus niños mayores habían usado los pacificadores. Pero el terapeuta explicó que aunque la perseveración era calmante, también podía usarse para conectarlo en una interacción. “Cuando Austin hace rodar un auto hacia atrás y adelante en el piso” dijo, “ponga su mano en su camino. Haga que interactúe con usted. Si juega gozosamente con él, puede convertir sus perseveraciones en juegos de dos personas”. Así lo hicieron. Kurt comenzó a bloquear los autos de Austin con su mano, y cada vez que lo hacía, él peleaba por quitar la mano. Paula comenzó a obstruir la puerta o empujarla cuando Austin trataba de abrirla y cerrarla. Cada perseveración se convirtió en una ocasión para la interacción, y pronto Austin estaba ofreciendo tres respuestas deliberadas en forma seguida. En verdad, sus respuestas eran apenas cálidas y gozosas, pero estaban allí. “Aunque estuviera enojado, era mucho mejor que ninguna respuesta”, decía Paula. Por primera vez los Zuger sentían que estaban realmente comunicándose con su hijo.

Con el tiempo, con más interacción e intención y un mayor grado de conexión y expresividad de movimiento, Austin hizo un creciente progreso en todas las áreas de su desarrollo. Justamente antes de su tercer cumpleaños tuvo una tremenda explosión de crecimiento. Hubo una mayor intencionalidad y relación, y ayudó también su terapia física porque aprendió a usar un andador. A su vez su nueva libertad de movimiento e intencionalidad parecía hacer emerger el aprendizaje. El tomó más y más conciencia de sus

padres. “Fue como si se despertara y comprendiera que estábamos allí”, dijo Paula. Comenzó mirándolos cálidamente, llegando hasta ellos por abrazos, iniciando interacciones. Al mismo tiempo comenzó a imitar sus palabras. Con la misma exuberancia que los niños sin discapacidades cuando descubren que las palabras contienen un significado, comenzó a nombrar su mundo, las partes de su cuerpo, sus padres, su perro, sus comidas favoritas. Luego de un tiempo él podía nombrar las letras, números y colores.

Un evento pivotal para Paula ocurrió en este tiempo. Austin la golpeó en la nariz y ella dijo, “No me pegues Austin”. Inmediatamente él la tocó de nuevo, esta vez gentilmente, diciendo “nariz” como si estuviera practicando el nombre de las partes del cuerpo. Paula quedó congelada. “Austin cubrió su acción como si fuera una práctica” pensó ella. El había creado una estrategia para evitar el enojo de su mamá. Aquella noche Paula lloró incontrolablemente. Por primera vez supo que su niño sería un ser humano pensante, no sólo un loro que repetía palabras.

Para estimular su pensamiento y fortalecer su comunicación, los terapeutas de Austin urgieron a Kurt y Paula para “negociar gozosamente” con él. “No le den lo que desea tan rápidamente”, dijeron ellos. “Disfruten el argumento que da para satisfacer sus necesidades. Pero ¡háganlo gozosamente!. No fue fácil. Todo había sido tan difícil para él, ¿cómo podían negarle sus deseos ahora que finalmente había aprendido a expresarlos? ¿Y por qué desearían estimular su disgusto?. Pero lo intentaron. Cuando Austin quería jugo, en lugar de dárselo directamente, le hacían preguntas: ¿cuál? ¿cuánto? ¿qué vaso?. Cuando quería que ellos le dieran un juguete particular, ellos jugaban a estar sordos, dándole repetidamente el equivocado hasta que hubiera comunicado de diferentes maneras cuál quería. Cuando mostraba su displacer, simulaban no comprender, ayudándolo a usar palabras y gestos para decirles que estaba mal. En los siguientes meses la habilidad verbal de Austin mejoró radicalmente. La motivación para obtener lo que quería le había enseñado una poderosa lección: las palabras no son meramente rótulos sino herramientas para la comunicación.

Mientras esto sucedía, Austin fue también introducido al mundo del juego simbólico y la visualización. Cuando quería jugo, el osito Teddy estaba sediento también, y mamá hablando por Teddy, decía, “Quiero jugo”. Austin inicialmente la imitó, entonces comenzó a alimentar a Teddy. Más tarde alimentó a sus otros animales de paño también. El juego simbólico se convirtió en una parte importante de sus actividades diarias, y con él, creció su imaginación y apareció gradualmente su capacidad para crear nuevas ideas.

Ahora que Austin estaba aprendiendo a comunicarse con su familia era tiempo de darle práctica en el mundo real con sus pares. Kurt y Paula se preocuparon porque sería difícil encontrar niños que jueguen con su hijo, quien estaba tan seriamente retrasado; para ellos era fácil jugar con Austin. Pero los terapeutas insistieron de modo que una a una, los Zuger invitaron familias a jugar. Invariablemente Austin se sentaba en la esquina mientras el otro niño jugaba con sus juguetes.

A disgusto, ellos dispusieron una, luego dos y luego finalmente tres y cuatro sesiones de juego por semana. Y con el tiempo Austin mejoró. Luego de seis meses de citas regulares jugaba deseosamente con otro niño, siempre que su mamá o papá se sentaran entre ellos como intermediarios.

Cuando tenía cuatro años, los Zuger sintieron que estaba listo para un pequeño grupo de niños en una guardería privada. Con la ayuda de un asistente, fue capaz de sostener las diferentes rutinas de clase, aunque su juego era inicialmente más paralelo que interactivo. Pero el ambiente estimulador parecía favorecer otra onda de aprendizaje, y a

través de todo aquel año crecieron sus habilidades para el lenguaje. Hacia el final del año comenzó a hablar en oraciones más complicadas con dos ideas por oración (“Me gusta la Señora Sheffield; ella me dio una estrella”). Durante el siguiente año comenzó a seguir cadenas de indicaciones (“Ve, toma tu sombrero de cowboy y pónelo”). Y comenzó a contestar preguntas que requerían pensamiento abstracto, sofisticado (“¿por qué no podemos tomar el auto?” “Porque el auto está roto” “¿Qué necesitamos hacer?” “Arreglémoslo”). A medida que su pensamiento se fue haciendo más lógico y abstracto, él y Paula tenían un notable intercambio mientras jugaban con los autos de juguete. Austin le había dado a ella un auto blanco, tomando para sí un Jeep carrozado y Paula protestó.

“No”, dijo Austin meneando su cabeza y señalando el auto blanco, “este es tu auto”.

“Pero tú siempre tienes el jeep”

“Tú tienes que tener el auto blanco” replicó Austin firmemente.

“Yo nunca puedo manejar un jeep y quiero tener el jeep ahora” argumentó Paula

“Tal vez tú puedas tener el jeep más tarde” replicó Austin

Kurt desde la otra habitación gritó, “El quiere el jeep. Dale el jeep”. Pero Paula insistía.

Finalmente, luego de uno o más minutos de intercambio, Paula desistió, pero solamente después de extraer una promesa que iba a poder tener el jeep la próxima vez. Austin ubicó su muñeco en el vehículo y le dio a su mamá una sonrisa de auto-satisfacción. Paula sonrió también. Pocos niños de cuatro años podrían haberlo argumentado mejor.

Cuando tenía seis años y comenzó el jardín, la vida era más difícil. La clase era más grande y más caótica, el trabajo tal como identificar números y letras, era más difícil. Y aunque las habilidades sociales de Austin estaban mejorando, parecía más difícil hacerse de amigos, en parte porque los otros niños estaban más adelantados en su desarrollo y eran capaces de sostener conversaciones largas, lógicas y casi adultas. Austin ocasionalmente invitaba a alguien, pero ninguno lo invitaba a él.

“Los padres tienen miedo”, dijo Kurt. “Ellos ven a un niño con parálisis cerebral y piensan; “¿puede trepar nuestras escaleras?, ¿puede ir al baño?, ¿qué pasa si algo sucede?. Por primera vez la familia estaba forzada a enfrentar el hecho que donde ellos veían un valiente y decidido muchachito, otros veían una discapacidad.

Algo de la depresión que habían sentido durante el primer año de Austin, retornó. La tensión creció entre Kurt y Paula. A veces sentían que no podían hacerlo. Pero el progreso de Austin – físico, social, emocional y académico- continuó y últimamente eso los alivió. A menudo, aunque el niño esté logrando un excelente progreso, tal como otros niños crecen desde ser pre-escolares difíciles de comprender hasta ser niños lógicos en la edad escolar, parece crecer la discrepancia entre los que tienen necesidades especiales y aquéllos que no las tienen. Un grupo ha logrado un nuevo mojón, y el otro está todavía negociándolo.

Afortunadamente, la segunda mitad del jardín de infantes fue mucho más fácil. Al principio del año, se hizo el mejor amigo de un niño llamado Jesé, y durante el resto del año fueron inseparables, pasando virtualmente cada fin de semana juntos. Hacia la primavera se hizo igualmente cercano con una niña pequeña. Durante esta parte del año, también comenzó a demostrar una gran empatía. Cuando un nuevo niño llegaba a su clase, él era el primero en invitarlo a su casa. Cuando su madre se cayó y se lastimó su pierna, él se condolió “Yo sé cómo se siente eso”. Paula y Kurt sintieron que su ostracismo temprano le había dado una mayor apreciación de los sentimientos de los otros. Los terapeutas lo

vieron como un tremendo signo de progreso. Los niños que son tan introvertidos como Austin, han tenido mucha dificultad para aprender a apreciar los sentimientos de los otros. Su sensibilidad mostró que había girado una esquina significativa.

La conciencia que tenía de las emociones de los otros llevó a sus terapeutas a creer que estaba listo para ampliar las propias. Como muchos niños con discapacidades, Austin estaba cómodo con sentimientos positivos tales como el amor y el cuidado pero se asustaba por los sentimientos negativos tales como el enojo y la agresión. Para protegerse a sí mismo, evitaba aquellos sentimientos cambiando el tema cuando ocurrían. Los terapeutas mostraron a los Zuger cómo podían usar el juego imaginario para ayudarlo a experimentar con aquellas emociones temidas. “Cada vez que él invente una historia con sus juguetes”, dijeron, “está expresando emociones. Hagan que el personaje que ustedes tienen, le plantee (es decir, al personaje de su hijo) preguntas de final abierto para ayudarlo a conversar sobre cómo se están sintiendo sus personajes”

Un día Austin comenzó un drama poniendo un bebé en una cuna. “Ustedes serán la mamá y el papá” instruyó a sus padres. “Dile al bebé que se quede en la cuna”. Paula y Kurt hicieron tal como él les dijo. Austin entonces hizo que el bebé se salga de la cuna.

“Austin, ¿cómo se siente el bebé cuando se tiene que quedar en la cuna?” preguntó Paula

“Muy enojado” dijo él.

“¿Es así como te sientes tú cuando te decimos que te quedes en la cama?”. Austin miró hacia otro lugar. “El bebé tiene que irse de viaje” anunció él y puso al bebé en un auto.

Paula y Kurt intercambiaron miradas ante los intentos de su hijo de cambiar el tema, pero sabiendo que le temía al enojo, jugaron juntos durante un momento. Ellos comprendieron que sería más fácil para él desplegar sus sentimientos, que hablar de ellos directamente. Austin entonces puso otra muñeca bruscamente en la cuna y gritó, “¡Poné a mamá en la cuna!” Paula y Kurt se miraron mutuamente. El estaba, no sólo expresando enojo, sino emparejando las cosas, haciéndole a mamá lo que ella le hacía a él. Paula, hablándole a la muñeca mamá, dijo “¡Odio estar en la cuna, déjame ir!”. Austin sonrió con satisfacción y empujó a la muñeca mamá hacia adentro. “Tienes que hacerlo”. Por primera vez había utilizado sus músculos agresivos y parecía disfrutarlo.

En el siguiente año Kurt y Paula continuaron utilizando el juego simbólico para ayudarlo a experimentar con el enojo y la agresión, y también para promover su afirmación. Como muchos niños con problemas motores, Austin era tímido para afirmarse en su voluntad, como si temiera que su cuerpo no lo soportara a sí mismo.

“Asegúrense que él esté dirigiendo los dramas”, dijeron los terapeutas. “Pero sus personajes pueden algunas veces desobedecer órdenes. Esto lo desafiará a expresar enojo y afirmará su voluntad”. Entonces cuando Austin le dijo al ejército de Kurt que ataque de cierta manera, Kurt algunas veces desarrolló un plan de batalla propio. Cuando le dijo a Paula que ponga los piratas en el buque, ella algunas veces los puso en el castillo. Inicialmente Austin respondió a estas infracciones dejando a un lado su iniciativa o abandonando el juego. Pero a medida que pasaba el tiempo, y sus padres lo ayudaban a volver gentilmente, se hizo crecientemente verbal respecto a sus deseos. “¡No, no, no!” gritó un día a Kurt que había “malinterpretado” su dirección, al poner el ejército negro en la cima de la loma. “¡Ponelos allí, te dije que los pongas allí!”. “Ey, ¡pareces muy enojado conmigo!” dijo Kurt, “creo que es importante para tí tener el ejército donde lo deseas”. “Sí, así es”, afirmó Austin, “¡y estoy enojado contigo porque nunca escuchas mis órdenes!” Kurt trató de esconder su sonrisa mientras cuidadosamente movía su ejército hacia la cima

de la loma. En la admisión confidencial del enojo, por parte de su hijo, reconoció otro logro mayor.

Por este tiempo Austin entró al primer grado y tenía un grupo estable de tres amigos de su edad o un año más chicos, con quienes interactuaba de manera bastante apropiada a su edad. El también se estaba fortaleciendo académicamente. Cerca de mitad de año estaba haciendo su segundo libro de trabajo en lectura. Matemática era más complicada para él, pero se mantenía con la clase. Las actividades motoras finas, tales como escribir eran más difíciles por su pobre control motor y él estaba todavía dominando el caminar con abrazaderas, haciendo del deporte, algo para el futuro. Deleitados con su progreso, los Zuger decidieron testarlo nuevamente. Esta vez su cociente verbal registró 110 – muy lejos de los 40 o 50 que había registrado años antes.

Sin embargo, el rigor incrementado del trabajo académico hizo emerger otro aspecto. Las terapias física y ocupacional, las que Austin hacía dos veces por semana, habían mejorado mucho su control motor, pero quedaban muchos déficits, incluyendo la dificultad con la escritura, que interferían con su trabajo escolar. La maestra de Austin sugirió que usara una computadora; ella también agrandó sus escritos de matemáticas en las fotocopias para darle más espacio para que escriba las respuestas. Pero Austin, con una auto-conciencia nueva para él, se resistía a estas adaptaciones. El no quería ser diferente de sus pares.

Al mismo tiempo, tomó conciencia de sus abrazaderas para las piernas. Cuando los niños le preguntaban sobre ellas, tomaba sus preguntas como bromas, más que como curiosidad. “Yo sigo insistiéndole en que nadie se preocupa por sus abrazaderas”, dijo Paula. “Si hubiese algo, son sus hábitos para comer los que harían que las personas le den la espalda”.

Austin tiene ahora 8 años y medio, y está disfrutando su segundo grado. El es un niño cálido, creativo, conectado, y lógico que ama las conversaciones largas por sobre casi todas las cosas. Su trabajo está al mismo nivel o por encima de él en cada tema; su cociente verbal está en el rango superior. El es capaz de caminar firmemente con sus abrazaderas, hacer dos o más pasos sin apoyo, y correr, aunque lentamente, con sus amigos en el patio (El se cae con frecuencia, pero siempre se levanta). Su escritura es todavía pobre y es el foco primario de su terapia ocupacional.

¿Qué piensan sus padres sobre su tremendo progreso, y sobre el futuro? “Austin irá a una nueva escuela el próximo año, y estoy preocupada por eso”, dice Paula. “Yo sé que estará bien, ahora él se hace de amigos fácilmente y no tendrá problemas con el trabajo. Pero es siempre tímido en las situaciones nuevas. Y yo me preocupo porque a medida que crezca, las cosas serán más difíciles para él socialmente. La pubertad, especialmente, ¡debe ser un tiempo verdaderamente divertido! Pero nosotros sabemos que irá a la universidad, y que tendrá un buen trabajo. Somos mucho más optimistas que cuando tenía dos años. Yo creo que vendrán tiempos difíciles pero al final estará bien”

El programa que ayudó a Austin a progresar estaba basado en la comprensión de los tres procesos que contribuyeron a su crecimiento intelectual y emocional: 1) su perfil biológico o físico único, 2) sus patrones de interacción durante las diferentes etapas del desarrollo y 3) los patrones de sus cuidadores y familia.

Austin llevó sus diferencias físicas, incluyendo cómo comprendía y reaccionaba ante las vistas y sonidos, a sus patrones de interacción. Sus cuidadores llevaron sus propias personalidades y los patrones de sus familias extendidas, culturales y comunitarios a sus

interacciones. Pero son las interacciones entre un niño y sus cuidadores las que determinan cómo el niño se comporta y funciona. En este caso sus diferencias físicas dificultaron sus interacciones con los otros, y sus cuidadores estaban comprensiblemente frustrados. Una vez que fuimos capaces de ayudarlos a encontrar maneras de inspirar a Austin para que interactúe, se conecte y sea intencional, vimos que sus diferencias físicas, aunque significativas, no eran tan limitantes como se las había percibido originalmente.

Los patrones físicos o familiares de los niños pueden ser más o menos limitantes. Solamente cuando comenzamos a ascender interactivamente por la escalera del desarrollo podemos saber dónde yace el potencial de un niño. La jornada interactiva determina su propio destino. Para poder ayudar a los niños en su jornada necesitamos comprender los tres procesos contribuyentes. Los siguientes capítulos los exploran uno por uno.

CAPITULO 2

DESAFÍOS BIOLÓGICOS

Con frecuencia, los niños que nacieron prematuramente, con bajo peso, que no han tenido el suficiente oxígeno durante el nacimiento, y han recibido daños en sus sistemas nerviosos, pueden tener diferencias biológicas que luego comprometen el desarrollo, las cuales tienen causas específicas o no específicas. Estas diferencias físicas se describen de distintas maneras. Nosotros las hemos categorizado según el modo en que se expresan a sí mismas en el funcionamiento diario. Estas categorías funcionales implican tres áreas amplias de funcionamiento del sistema nervioso central, que determinan cómo sentimos, comprendemos y reaccionamos a nuestro mundo.

1. Reactividad Sensorial: la manera en que recibimos la información a través de los sentidos.
2. Procesamiento sensorial: cómo le damos un sentido a la información que recibimos
3. Tono muscular, planeamiento motor y secuenciamiento: la manera en que usamos nuestros cuerpos y, más tarde, nuestros pensamientos, para planear y ejecutar una respuesta a la información que hemos recibido.

Cuando estos tres sistemas están funcionando eficazmente crean un lazo de retroalimentación, en el que recibimos sensaciones tales como vistas y sonidos, reaccionamos a ellas con nuestras emociones, e intentamos procesarlas y comprenderlas, y luego organizamos los pensamientos y comportamientos, como así también los sentimientos, para interactuar fácilmente con el mundo. Pero cuando una o más partes de estos sistemas funcionan erróneamente, somos menos capaces de funcionar bien. Pueden existir un número de causas para estas dificultades, incluyendo anomalías genéticas, como por ejemplo, el síndrome del X frágil, accidentes de nacimiento, prematuridad, o dificultades constitucionales no específicas. El tratamiento consiste en poner el lazo de retroalimentación en un orden de funcionamiento, encontrando las partes del sistema que están desafiadas, y trabajando para mejorarlas. Como estas tres áreas son tan importantes, las explicamos una por vez.

EL SISTEMA SENSORIAL

Rara vez dejamos de pensar en la importancia vital de los cinco sentidos, porque nos dan información acerca del mundo. Sin la habilidad de ver, oír, tocar, oler y gustar, viviríamos en un total aislamiento, incapaces no solamente de sentir, sino también de *pensar*, porque nos faltarían las experiencias con las cuales desarrollamos las ideas. Además de estos cinco sentidos comunes, tenemos los sentidos del cuerpo: el sistema vestibular, que es sensible a la gravedad y al movimiento, y ejerce influencia sobre el tono muscular, el balance y el despertamiento; y el sistema propioceptivo, que provee la conciencia del movimiento y la posición del cuerpo en el espacio, e influye en el control motor y en el esquema corporal. Estos sistemas gobiernan nuestra habilidad para sentirnos seguros de nuestro cuerpo en el espacio, para sentir dónde termina el “yo” y comienza el mundo. Del mismo modo nos permiten sentirnos balanceados y seguros cuando nos movemos, nos sentamos y paramos, para dejar que otras personas se nos acerquen, y para protegernos si estamos en peligro. Además, nuestros afectos o emociones también funcionan como un modo de sentir qué está sucediendo alrededor nuestro. Un estímulo puede ser difícil y atemorizante al mismo tiempo. Nosotros discutiremos más tarde el rol especial de las emociones.

En cada uno de estos sentidos, las personas pueden ser hipo o hiper–reactivas, dependiendo de su umbral sensorial (el punto en el cual, la entrada sensorial combinada, activa al sistema nervioso central y vemos una respuesta). Las personas que son hipo–reactivas no responden a cantidades pequeñas ni moderadas de estimulación en el área de su sensibilidad. Las que son hiper–reactivas se sobrecargan o irritan ante cantidades pequeñas o moderadas de estimulación. Las que son hipo–responsivas al sonido, por ejemplo, pueden fallar al responder al lenguaje ordinario. Ellas necesitan sonidos fuertes, a menudo altamente rítmicos, para que atraigan su atención. Las que son extremadamente hipo–reactivas al sonido, fallan totalmente al responder al ruido mientras que las hiper–reactivas, por otro lado, pueden encontrar a la televisión o al habla de los demás, tan irritantes como el golpeteo de los dedos sobre un pizarrón. Las aspiradoras y utensilios de cocina llegan a ser especialmente molestos. Estas personas sólo toleran los sonidos más calmos y gentiles.

Los que son hipo–reactivos al tacto apenas si pueden percibir los estímulos táctiles comunes, como por ejemplo, un abrazo o la presión de una silla por debajo de las propias piernas. Pueden ser insensibles al dolor. Los que son hiper–reactivos a la estimulación táctil, pueden sentir dolor ante el toque más leve, e irritación severa ante una palmada gentil o la sensación de ciertas texturas contra la piel. Los niños que son sensibles a los estímulos visuales pueden hiper–reaccionar a las luces o al color, o se sobrecargan tanto con el color, la forma y el detalle, que fallan al ver el gran cuadro. Otros niños pierden los detalles y ven solamente el bosque, pero no los árboles. Percibiendo mal al mundo en cualquiera de estas maneras se afectan todas sus interacciones.

Los niños compensarán a menudo su hipo o hiper–reactividad. Uno que sea hiper–reactivo a ciertos estímulos puede tratar de evitar aquellas sensaciones, mientras que otro hipo–reactivo, llega a buscarlas. Uno que sea hipersensible al sonido puede retraerse en un lugar calmo para no sobrecargarse. Si es hipo–reactivo al tacto o sus sentidos kinestésicos o propioceptivos son hipo–reactivos, y por lo tanto no registra dónde está en el espacio, necesitará correr, balancearse o hamacarse para recibir la información sensorial. Alternativamente, si es poco reactivo y también tiene un bajo tono muscular, puede auto-absorberse y ser más indiferente al mundo que lo rodea.

Lo que torna más problemática la hipo o hiper–reactividad, es el hecho de que la información sensorial no es discreta. La misma llega a nosotros de muchas formas, a través de varias fuentes al mismo tiempo: desde nuestros ojos, oídos y desde nuestro cuerpo que está en el espacio, acumulándose con el tiempo para combinarse, en cualquier momento, con los datos sensoriales que tomamos segundos antes. De este modo, la habilidad del niño para procesar semejante cantidad de datos depende del contexto. Por ejemplo, puede responder con placer a una canción que le canta su padre o madre en una habitación tranquila, mientras es sostenido en brazos, pero no puede responder en absoluto a la misma canción, cantada en un ambiente ruidoso en una clase activa.

Para que este rompecabezas sensorial sea aun más desafiante, los niños con severos impedimentos, son generalmente hipo o hiper–reactivos en varias áreas. Un niño puede ser hiper–reactivo al sonido y al tacto, pero hipo–reactivo al movimiento. Puede, entonces aislarse de los sonidos y del contacto físico, pero desea el movimiento de dar vueltas y vueltas y hamacarse. Otro puede ser hiper–reactivo a la vista e hipo–reactivo al sonido, y se asusta del tráfico que se le acerca, pero fracasa en responder cuando sus padres lo llaman advirtiéndole. Para agregar mayor complejidad, la reactividad puede cambiar de un momento a otro; las altas emociones, la fatiga y el estrés pueden hacer que los patrones de la reactividad del niño cambien.

Muchas veces la reactividad varía dentro de un área sensorial, pudiendo, un niño, ser hipersensible al sonido en un rango de frecuencia (por ejemplo las aspiradoras y el sonido de los motores) y ser hiporeactivo a otros, como por ejemplo, la voz humana común. Típicamente, sin embargo, los niños evidencian un cierto patrón, por ejemplo: la hipersensibilidad.

Es fácil ver cómo la gente con impedimentos sensoriales puede obtener mucha información del mundo. Por ejemplo, nosotros dependemos del oído no sólo para las grandes informaciones tales como las palabras de las personas o el sonido de un auto que pasa, sino también para detalles tales como los pequeños cambios de la voz de una persona, que puede significar la diferencia entre una preocupación genuina y el sarcasmo, o entre la paciencia y la impaciencia. La habilidad para distinguir todas las graduaciones del sonido nos permite tomar contacto con el mundo y comprenderlo. Lo mismo es cierto para cada uno de los otros sentidos. La visión no sólo nos ayuda a discernir un individuo de otro, sino que nos permite detectar los cambios de las expresiones faciales, que indican cuándo una persona está verdaderamente interesada, es tolerante, o cuándo una sonrisa es cálida y amorosa, o mecánica. La visión nos permite determinar cuándo los objetos están acomodados en el espacio, según una configuración u otra; el sentido del tacto nos permite discernir entre el dolor y el placer, y la diferencia entre una palmada juguetona y un choque accidental de igual presión, pero lo más importante es que provee parte de nuestro límite con el mundo exterior.

Los niños cuyos sentidos funcionan completamente, leen e interpretan millones de pequeñas pautas sensoriales a medida que manejan la habilidad de la interacción humana, pero aquellos que tienen impedimentos sensoriales pueden perder o malentender algunos puntos críticos de información, mientras aprenden a interactuar con el mundo. Se pueden afectar el aprendizaje de la atención, y el de la relación con los otros.

SISTEMAS DE PROCESAMIENTO

Gracias a nuestros sentidos recibimos la información del mundo, pero es nuestro sistema de procesamiento el que nos permite darle un significado a aquello que percibimos. Sin el procesamiento tenemos tan sólo una conexión de datos crudos sin significado. Durante el mismo, aquellos datos se interpretan. Las partículas de luz se traducen en colores, dibujos, caras y otras imágenes comprensibles. Las ondas de sonido se traducen en palabras, sirenas y otros sonidos significativos. La estimulación de las terminaciones nerviosas de nuestra piel, se traducen en caricias gentiles, abrazos apretujados y otros tipos de contacto significativo. La compresión de nuestras articulaciones, el sentido del piso debajo de nuestros pies, la sensación del aire contra nuestra piel, se traducen en una conciencia de dónde está nuestro cuerpo en el espacio. En todos estos modos, nuestro sistema de procesamiento -millones de conexiones neurológicas en el cerebro- interpreta los miles de trocitos acumulativos de información sensorial que toma a cada segundo.

El procesamiento sensorial es la forma más temprana de procesamiento que tiene lugar en el cerebro. Los recién nacidos viven en un mundo primariamente sensorial; su mayor tarea y desafío es enfrentarse con todos estos datos sensoriales que reciben. Pero casi inmediatamente, comienza un segundo tipo de procesamiento: *el procesamiento cognitivo* es decir, la habilidad para ver patrones y crear conexiones entre las cosas. El infante comienza a asociar una cierta sonrisa cálida y una voz suave con el deleite de ser alzado y acunado; empieza a anticipar aquel sentimiento cuando oye la voz que se acerca y desarrolla un apego con aquel rostro, su voz y sus caricias. Antes que pueda usar la palabra, enlaza estas sensaciones placenteras dentro de un patrón rudimentario, el patrón de la madre. Esta habilidad para formar patrones es un resultado del procesamiento cognitivo.

A medida que los niños crecen, sus habilidades en el procesamiento cognitivo se hacen más elaboradas. Se forman las ideas, y cerca de la edad de cuatro o cinco años, muchos son capaces de manipular ideas abstractas, es decir, de pensar en las cosas que no encuentran correctas. Pueden recordar el pasado e imaginar el futuro, enlazar dos o más ideas abstractas y usar el lenguaje para llevar sus ideas a palabras.

El procesamiento sensorial y el cognitivo son aquello que muchas personas piensan cuando consideran las habilidades de procesamiento de una persona. Pero hay un tercer tipo que es igualmente importante: *el procesamiento afectivo o emocional* que se refiere a nuestra habilidad para interpretar las señales emocionales que recibimos de los otros – la habilidad para saber si una persona es amistosa cuando vemos su sonrisa, o para determinar, cuando oímos un grito fuerte, si se trata de un grito de precaución o de angustia. Para muchas personas, la habilidad de diferenciar entre significados emocionales sutiles es una segunda naturaleza. Pero para aquellos individuos con desafíos en el desarrollo, esta habilidad puede estar deteriorada o no existir.

Una razón por la cual los niños con discapacidades tienen problemas con el procesamiento cognitivo y el emocional es que ambos se basan en la entrada sensorial, y en estos niños, ella puede ser especialmente confusa. Al ingresar, la señal sensorial puede pasar desapercibida, ser abrumadora o no tener forma ni patrón reconocible.

El procesamiento cognitivo, o el pensamiento, implica la manipulación de los datos sensoriales que recibimos. Nosotros combinamos numerosos trocitos de datos dentro de patrones, acerca de los cuales hacemos juicios. Como muchos de nosotros somos más fuertes en un sentido que en los otros, tendemos a confiar un poco más en la información que recibimos a través de aquel sentido. Algunos observadores de pájaros identifican una forma que pasa volando, en cambio otros identifican una canción. El predominio de ciertos tipos de información sensorial ocurre aun en el pensamiento de más alto nivel. Albert Einstein fue un pensador visual auto-proclamado. Cuando conceptualizaba teorías matemáticas, las imaginaba no en números o en palabras, sino en imágenes que manipulaba en su mente. Sólo después que elaboraba sus teoremas pictóricamente, traducía los resultados a símbolos matemáticos.

A pesar de favorecer un sentido por sobre los otros, sin embargo, confiamos generalmente en el trabajo de equipo sensorial cuando pensamos. La información recibida a través de un sentido se traduce a los otros sentidos mientras es procesada. Este paso nos permite comprender algo en forma completa, sostener nuestra atención en torno a ello, y considerarlo desde múltiples puntos de vista. Un bebé que examina un juguete, lo toca, lo prueba con su boca, y lo huele; también se recuesta sobre el mismo o lo aprieta contra su cuerpo. El examina al juguete con todos sus sentidos, obteniendo la más completa conciencia del objeto. Un adulto que está leyendo un libro, recibe la información visualmente, absorbiendo los símbolos impresos. También procesa aquella información auditivamente mientras relaciona las palabras con los sonidos del lenguaje. A medida que piensa en lo que está leyendo, los significados de las palabras pueden traer experiencias desde otros sentidos: puede visualizar las personas acerca de las cuales está leyendo, imaginar la sensación del aire frío contra su piel, escuchar el viento que silba en los árboles mientras los personajes atraviesan el bosque durante una tormenta. Todos sus sentidos entran en juego para permitirle experimentar lo que está leyendo. Ellos se superponen, de este modo, para que una persona pueda conectarse en un pensamiento o cognición de más alto nivel.

Los niños que tienen dificultad para procesar la información sensorial no pueden disponer del trabajo sensorial en equipo que se requiere para una cognición de un nivel más alto. Ellos pueden malinterpretar las señales, confundiendo una sonrisa con una mueca, o una palmada gentil con un golpe agresivo. O pueden tener dificultad para combinar las diferentes señales que reciben en un patrón útil; quizás sean capaces, por ejemplo, de imaginar lo que hace mamá, pero tienen dificultad para figurarse lo que dice o para interpretar su tono de voz. Como consecuencia, la imagen de mamá puede resultar limitada o confusa. Sus sentidos más débiles no les permiten elaborar la situación completa – la mamá que se coloca el abrigo, anunciando impacientemente que es hora de salir-

La información emocional también se recibe a través de los sentidos, y de millones de claves visuales, auditivas, táctiles, y otras. Por lo tanto, los niños que tienen dificultad para procesar esta información, tienen problemas con el procesamiento emocional también. Imagine que se encuentra con una pareja por primera vez. Usted nota directamente que la mujer *parece* amistosa. Hay algo en su sonrisa, su voz, tal vez la manera en que da la mano, que le da a usted aquella impresión. Su socio, por el contrario, lo impresiona inmediatamente como apartado. Puede ser por su falta de contacto visual, la postura dura o su cabeceo en lugar de un cálido hola, pero cualquiera sea la razón, los datos sensoriales han creado aquella impresión emocional. Su sistema sensorial ha actuado como una antena sensitiva, permitiéndole tomar las señales emocionales.

Como con el procesamiento cognitivo, nosotros confiamos mayormente en nuestro sentido más fuerte cuando recibimos los datos emocionales, y consideramos la entrada de aquel sentido primero cuando procesamos la información emocional. Por ejemplo, dos personas que están enojadas con sus parejas podrían pensar en sus molestias de dos maneras diferentes. La que es más fuerte auditivamente, probablemente pensará en la voz áspera y las palabras poco amables de su esposa cuando elabore mentalmente el argumento esgrimido. La que es más fuerte visualmente, puede no recordar el argumento verbal en absoluto. Probablemente esta persona visualizará el semblante, el lenguaje corporal y los gestos de su esposa como si volviera a ver una película. Aun así, aunque un sentido sea más fuerte, confiamos en el trabajo de equipo que realizan nuestros sentidos, para interpretar en forma completa lo que vemos. Las claves auditivas, los movimientos y los contactos físicos se yuxtaponen mientras los procesamos y les respondemos emocionalmente.

Los niños con dificultades en el procesamiento sensorial son incapaces de integrar los datos emocionales ingresantes e interpretarlos desde múltiples puntos de vista. El procesamiento emocional puede estar afectado por la hiper o hipo-reactividad. Un niño que es hipersensible al sonido, por ejemplo, podría tener tan fuerte reacción frente al sonido de la aspiradora que sobrepase al resto de sus sentidos. La entrada y el procesamiento visual, los que podrían informarle que la causa del ruido es solamente una aspiradora, están bloqueados por su enorme reacción al sonido. El oye algo que lo atemoriza y que podría devorárselo, y antes que le permita a la visión o al tacto, o a cualquier otro sentido, contradecir aquella impresión, está huyendo o temblando de miedo. Las dificultades en la reactividad y el procesamiento sensorial pueden hacer que un niño malinterprete la información emocional que proviene de aquellos que lo rodean, produciendo reacciones emocionales inapropiadas – algunas veces extremas- .

EL SISTEMA MOTOR

El sistema sensorial nos permite recibir la información desde el mundo; el aspecto del procesamiento de aquel sistema nos habilita para interpretar aquella información. El sistema motor es el que nos posibilita responder. Cuando un bebé se acurruca fácilmente,

cuando nos reímos de un chiste, corremos para agarrar una pelota que viene hacia nosotros o contestamos una pregunta que se nos hizo, estamos usando el sistema motor para una respuesta. El uso del tronco para acunar, de la boca y la lengua para formar palabras, de los brazos y piernas para correr y agarrar, de los músculos del rostro para sonreír o fruncir el ceño, o para mirar hacia otro lado, todas éstas son actividades motoras que nos permiten responder al mundo.

En los niños con retrasos en el desarrollo, frecuentemente observamos problemas de tono muscular y de planeamiento motor. *El tono muscular* se refiere a la habilidad de nuestros músculos para sostener nuestros cuerpos sin esfuerzo. Los niños con tono bajo, cuyos músculos están muy flojos, tienen que hacer un gran esfuerzo para sostener sus cabezas erguidas y caminar. El tono muscular, en parte, ejerce influencia para que los grupos musculares individuales tengan la habilidad de responder de la manera en que nosotros lo deseamos. *El planeamiento motor* se refiere a la habilidad de una persona para planear y ejecutar una serie de movimientos musculares. La tonicidad muscular apropiada le permite a una persona contraer y flexionar sus músculos a pedido; el tono muscular pobre significa que aquellos músculos estarán demasiado tensos o flojos, resistentes a los esfuerzos de la persona por controlarlos. El planeamiento motor apropiado significa que una persona será capaz de imaginarse qué acción se necesita y luego ejecutarla, de colocar un pie al frente del otro y elevar su peso desde la izquierda hacia la derecha mientras se contrabalancea con sus brazos para poder caminar a través de una habitación. El planeamiento motor pobre significa que una persona puede ser incapaz de figurarse con qué pie debe comenzar, cuál mover luego, y de qué manera pararse para mantener su equilibrio.

Los problemas con el planeamiento motor pueden hacer que aun las tareas más simples sean difíciles. Reconocer a papá cuando se inclina ante la cuna significa voltear el rostro hacia él, hacer contacto visual, y responder con gestos o una sonrisa, secuenciando numerosos movimientos juntos. Muchos infantes sin impedimentos pueden hacerlo como lo haría un piloto automático, pero un niño con dificultades en el planeamiento motor debe elaborar cada paso. ¡Es fácil ver cómo se distraería durante la tarea!. Cualquier actividad que requiera secuenciar acciones o comportamientos presenta similares desafíos. Por lo tanto, comer, explorar juguetes, jugar e interactuar socialmente son más difíciles para los niños con desafíos en el planeamiento motor o en el secuenciamiento. Más tarde en la vida, las secuencias sociales complejas – saludar a las personas nuevas, conectarse en comportamientos de ida y vuelta tales como las conversaciones de dos vías, los deportes – requieren habilidades en el planeamiento motor y en el secuenciamiento. También nuestra habilidad para secuenciar ideas dentro de un flujo lógico, puede estar referida en parte a esta capacidad.

La reactividad sensorial, el procesamiento, el planeamiento motor y el secuenciamiento afectan la manera en que un niño funciona en el mundo, qué tan bien se relaciona con los que lo rodean; cómo comunica sus deseos e ideas, cómo piensa y navega a través del abrumado mundo de las emociones. Cuando observamos las diferencias individuales de un niño, éstas están entre las habilidades que examinamos. Cuando se considera que tiene necesidades especiales, a menudo una o más de estas habilidades no se está desarrollando o funcionando óptimamente.

CÓMO LAS DIFICULTADES EN ESTOS SISTEMAS CREAN DESAFÍOS EN EL DESARROLLO.

Imagine un infante que tiene problemas para “recibir” la información auditiva. El discurso cotidiano se le pasa por alto ordinariamente. Pero, como el problema no se nota aparentemente, sus padres no creen que exista. En cambio, cuando su bebé falla al responder a sus llamadas, se sienten rechazados. Poco a poco cesan de estimularlo, y el niño es abandonado más y más a su mundo interno. Si su problema no se detecta, puede comprometerse su habilidad para formar relaciones cálidas y amorosas, y para comunicarse.

Ahora imagine un niño que tiene problemas moderados al procesar la información auditiva. El es incapaz de organizar las señales auditivas dentro de patrones significativos. Oye que su madre lo llama por su nombre, seguido por una larga cadena de órdenes, pero no puede descifrar su significado. Cuando luego de varias repeticiones falla al hacer lo que le ordenó, ella se enoja. Al no tener conciencia del problema de su hijo, malinterpreta su comportamiento como si fuera un desafío y le responde con enojo. El problema del niño en un área crea una dificultad con la interacción que complica su relación con sus padres.

Un niño con un severo problema en el procesamiento auditivo, que no comprende mucho de lo que se le dice, puede experimentar problemas aun mayores con la interacción. Para él el mundo puede ser un lugar hostil, lleno de sonidos que lo demandan pero a los cuales no puede responder. Puede cerrarse al mundo de las personas, o peor, éstas pueden parecer atemorizantes, siempre gritando porque él hace que se enojen y se frustren. Gradualmente se retrae más y más dentro de sí mismo, y dentro de un mundo de objetos inanimados y silenciosos. Aquí, por lo menos, puede sentirse seguro. Cuando se lleva este niño a un clínico puede presentarse como incomunicativo y no relacionado. Aunque se sienta seguro, si presenta severos problemas en el procesamiento auditivo, puede tener dificultad para comprender las palabras de las otras personas y por lo tanto detener su progreso en la comunicación simbólica de dos vías y en la habilidad para formar ideas abstractas.

Un niño con problemas en el procesamiento visual exhibe un tipo muy diferente de comportamiento. Como la información visual nos ayuda a formar imágenes mentales de las cosas, es un componente importante de la habilidad para organizar el comportamiento y ver el gran cuadro. Sin ésta puede distraerse fácilmente o perderse en detalles, y tener afectada su capacidad para resolver problemas y para el pensamiento abstracto. La habilidad para visualizar puede también ayudar a los niños a calmarse a sí mismos. En tiempos de angustia, un niño puede retratar a su mamá en su mente y usar aquella imagen mental para calmarse. Pero si no puede procesar la información visual, no le es posible formar imágenes mentales con facilidad. Para él, una vez que mamá se fue de la habitación, ya no existe. Como consecuencia, este niño puede sufrir una extrema ansiedad de separación y problemas del sueño, ser excesivamente demandante y más tarde en la vida, deprimirse cuando se confronta con sentimientos fuertes y conflictivos porque pierde la imagen interna asociada con el ser amado y no puede reconstruirla fácilmente.

También es posible tener problemas en el procesamiento en niveles más cognitivos. Los niños con impedimentos en el procesamiento cognitivo tienen dificultad en el ámbito de las ideas, es decir, al formar ideas abstractas (visualizar cosas que no están directamente frente a ellos) o hacer conexiones entre ideas (comprender cuando dos o más ideas abstractas están relacionadas). Pueden encontrar que es difícil aprender el lenguaje porque el mismo requiere del pensamiento abstracto, del uso de palabras, para pedir cosas. Los niños con problemas en el procesamiento cognitivo pueden recibir rótulos tales como *mentalmente retardado*, *cognitivamente retrasado*, o *retrasado en el lenguaje*.

El área que más se ha dejado de lado es el procesamiento afectivo o emocional. El niño que tiene dificultades en el mismo se enfrenta con desafíos al interpretar las señales emocionales de las otras personas. El podría agacharse en la clase cuando el maestro habla fuertemente, creyendo que está enojado con él y lo está castigando. O podría malinterpretar la oferta de ayuda, por parte de otro niño, de empujar su hamaca como un gesto hostil y comenzar a regañarlo o a llorar. O podría interpretar el llanto de otro niño como una amenaza de ataque y atacarlo primero. El mundo puede ser un lugar atemorizante. Desde los abrazos hasta las palmadas, desde las sonrisas hasta los ceños fruncidos, desde las risas hasta los llantos, el niño puede sentirse rodeado de sensaciones que verdaderamente no comprende. Y cuando responde, a menudo de maneras no esperadas, su respuesta desencadena una entrada más confusa mientras la persona con quien está interactuando, le responde. Atrapado en este diálogo escalado, puede sentirse fuera de control con facilidad, y reaccionar con rabietas, movimientos corporales inapropiados, o evadiéndose.

Los problemas en el sistema motor pueden también crear desafíos en la interacción y la comunicación. Imagine un infante que, a raíz del pobre control de los músculos de su cuello, es lento para voltearse cuando sus padres se acercan. Al no tener conciencia del problema, sus padres ven esta “indiferencia” como un signo de rechazo. Gradualmente, sin desearlo realmente, ellos dejan de atraer su atención. Sin la ayuda de sus padres, tendrá dificultad para aprender a formar relaciones cercanas y amorosas.

Algunas veces los problemas son más sutiles. Imagine un niño con un tono muscular pobre que puede caminar, pero no bien, usar sus brazos, pero no con facilidad. Ubique a este niño en un preescolar, donde los niños naturalmente corren y se empujan, se abrazan y golpean, y ¿qué le ocurrirá a su sentido de sí mismo?. Incapaz de sostenerse con los otros niños o de defenderse a sí mismo de sus asaltos, puede convertirse en pasivo, evitativo y auto-absorto; alternativamente, puede convertirse en un niño sumamente afirmativo y agresivo. Las señales que envía pueden decirles a los otros que permanezcan lejos de él, estropeando las interacciones con sus pares.

Algunas veces aun las respuestas positivas de un niño pueden causar problemas sociales. Si tiene un pobre control motor y está excitado porque llegó su turno de deslizarse, puede aletear sus brazos o balancear su cabeza. Para los otros niños, estos gestos de excitación pueden resultar extraños, o aun atemorizantes, y retraerse o colocarse a la defensiva, deteriorando nuevamente el desarrollo de las relaciones con los pares.

DESAFÍOS GENERALES EN EL SECUENCIAMIENTO

Las dificultades con el planeamiento motor se refieren frecuentemente a otras generales en el secuenciamiento. Si un niño es incapaz de secuenciar su comportamiento en su respuesta a las otras personas, podría tener problemas en la interacción. Por ejemplo, cuando el maestro señala que es tiempo de sentarse y estar quietos, él debe no solamente ser capaz de comprender el mensaje, sino que también de responder físicamente, haciendo que su cuerpo deje de moverse, vaya hacia una silla y se siente, como así también controlar sus movimientos una vez que está sentado. Los problemas en el planeamiento motor pueden dificultar una secuencia tan básica.

Las interacciones sociales complejas entre niños implican tipos aun más sutiles de secuenciamiento de comportamientos. Figurarse cómo estar cerca de alguien sin estar demasiado cerca, cómo afirmarse sin ser agresivo, cómo moverse sin parecer beligerante ni peligroso, éstos y otros comportamientos sociales implican patrones complejos de secuenciación.

La creación de conexiones lógicas entre palabras, ideas o conceptos también implica capacidades de secuenciamiento. Con frecuencia, lo que aparece como dificultades de atención o de organización, se refieren a desafíos subyacentes en este aspecto.

Rara vez estos problemas ocurren en forma aislada. Casi todos los niños con necesidades especiales tienen problemas en dos o más sistemas, y no sorprendentemente, los problemas se suman unos a otros. Considere a un niño que es hiper-reactivo al tacto, que tiene un pobre sentido kinestésico y problemas en el planeamiento motor. Cuando en su esfuerzo por cruzar el patio de juego, accidentalmente se choca con otro niño, su reacción probablemente será, “¡Deja de lastimarme! ¡Mira por donde caminas!”. El no desea insultarlo, sino que no sabe dónde termina su cuerpo y comienza el del otro niño, y quién ha causado el accidente. Además, el choque moderado se siente como severamente agresivo. Como consecuencia, responde con una señal inesperada al otro niño, quien puede evitarlo en el futuro. Por lo tanto, sus oportunidades de hacerse de amigos pueden desaparecer gradualmente.

Una vez que usted ha comprendido los desafíos biológicos de su niño, puede comenzar a diseñar un programa de tratamiento para morigerarlos. Puede también comenzar a adaptar sus interacciones con su hijo, apuntando a sus fortalezas y minimizando las demandas sobre sus áreas más débiles, hasta que estén más completamente desarrolladas. El siguiente caso ilustra cómo los padres recibieron ayuda para comprender las diferencias individuales de su niño.

DYLAN

Dylan fue un bebé difícil, muy irritable, que dormía muy poco y se alimentaba pobremente; le costó mucho cambiar de comida líquida a sólida, presentando berrinches furiosos, pero era brillante y alerta, un “gateador” temprano, ansioso por caminar y caminar, y más que nada era cálido y afectuoso con sus padres. Su juego favorito en su época de infante era “caminar” sobre sus estómagos.

A los 17 meses, Dylan comenzó a balbucear. A los 19 meses, dijo su primer palabra, “pato”. Luego, con toda la excitación del descubrimiento corría de su madre a su padre, 10, 15, 20 veces, gritando, “¡Pato! ¡pato! ¡pato!”. Vicky y Bruce estaban excitadísimos. Pero cerca de los 22 meses, comenzaron a preguntarse si algo estaba mal. Dylan estaba aprendiendo nuevas palabras rápidamente – números, letras, colores – y cada vez corría desde su madre a su padre tanto como 20 veces, proclamando su descubrimiento. Pero no parecía que deseara comunicarse, más bien era como si la repetición fuera solamente su propia diversión privada.

Una repetitividad similar estaba coloreando todo su comportamiento pues ahora demandaba los mismos libros y videos, una y otra vez, y tenía una rabieta de primera clase si sus padres le sugerían otros nuevos. El jugaba interminablemente con su camión de bomberos de juguete y se enojaba si le ofrecían uno distinto. Quería que todos sus libros estuvieran alineados sobre su estante y se enojaba si uno estaba fuera de lugar. Comía solamente comida de bebés y arrojaba cualquier otra cosa que se le ofreciera. Cuando sus padres trataban de vestirlo, se negaba a cooperar y se ponía rígido.

En cientos de pequeñas maneras, había comenzado a ordenar a sus padres; pedía con sollozos que se lo trasladara o se le trajera un juguete, y si ellos se negaban, tenía una rabieta. Gradualmente, dejaron de negarse. “El era tiránico”, dijo Vicky. “Todo tenía que hacerse a su manera o tenía un berrinche”. Era igualmente imposible mostrarlo en público. Cada ruido fuerte lo asustaba, y un mar de autos y rostros lo hacían entrar en pánico. Cada

viaje terminaba en una rabieta. El único lugar seguro para llevarlo era el zoológico, donde como los otros niños gritaban sobre los animales, Dylan subía y bajaba los cercos, pegaba sus ojos a una sola línea de cercos. Arriba y abajo, arriba y abajo, lo hacía durante 20 o 30 minutos por vez, mientras Bruce y Vicky se sentaban, avergonzados, en un banco y lo miraban. Ellos sabían que su hijo actuaba extrañamente, que debían desalentar su fijación, pero también sabían el castigo que tendrían por tratarlo. Durante aquella media hora, por lo menos, no lloraba.

Una falta de respuesta similar ocurría en la casa: cuando Vicky o Bruce pretendían acercarse a su juego, él los ignoraba mientras hacía rodar su camión, como si no estuvieran allí. Cuando lo llamaban, se negaba a responder. Cuando Bruce hacía rodar una pelota, Dylan la arrojaba a la esquina, y no había manera de convencerlo para que la devuelva.

Cuando los padres discutieron su preocupación con el pediatra y los maestros del preescolar de Dylan, éstos les aseguraron que nada estaba mal. “¡Dylan es tan brillante!”, dijeron todos. Pero a medida que pasaba el tiempo se hacía más difícil y retraído, y ellos se ponían ansiosos. El pasaba más y más tiempo recitando letras y números una y otra vez, y se hizo más difícil hacer que mire a otra persona. “Yo comencé a pensar que le faltaba algo por dentro”, dijo Vicky. Entonces lo llevaron a una psicóloga de niños, quien condujo una evaluación intensiva de tres partes. Ella determinó que Dylan tenía un trastorno del espectro autista y nos derivó a la familia.

Vicky y Bruce estaban devastados por la palabra *autista* y vinieron a vernos con lágrimas de tristeza por el futuro limitado y perturbado de su hijo. Nosotros comenzamos con nuestra propia evaluación abarcativa, teniendo en cuenta la historia y las observaciones, incluyendo la observación de las respuestas de Dylan a los diferentes intentos de interactuar con él. Encontramos un número de diferencias importantes en cómo reaccionaba a las sensaciones y las procesaba, cómo planeaba acciones, y descubrimos los patrones de interacción que lo ayudaban o lo molestaban, y desarrollamos un plan de tratamiento abarcativo para ayudar a sus padres a trabajar con sus desafíos biológicos específicos. El programa incluyó terapia ocupacional y del lenguaje dos veces por semana; terapia del desarrollo interactiva una vez por semana con una hermosa y gentil terapeuta llamada Regina; y un programa intensivo de trabajo interactivo para el hogar.

La primera cosa que Regina hizo fue ayudar a Vicky y a Bruce a comprender por qué Dylan se comportaba de esa manera. Ella les explicó que basándose en la evaluación, él tenía un tono motor bajo, pobres habilidades de planeamiento motor y un pobre sentido de dónde estaba su cuerpo en el espacio. Como consecuencia, él era inseguro; literalmente no podía hacer que su cuerpo hiciera lo que él quería. Sus movimientos ritualizados, repetidos una y otra vez, eran su manera de sentirse seguro. También tenía dificultad en el procesamiento de la información auditiva. Era muy sensible a ciertos sonidos y aunque escuchaba lo que se le decía, no siempre comprendía el significado. Esta combinación de déficits hacía que Dylan se mantuviera ansioso, comprensiblemente nervioso respecto a su habilidad para enfrentarse con el mundo. Para reasegurarse a sí mismo, deseaba que todo estuviera en su lugar, que todo fuera familiar y estuviese bajo control. Y como tenía menos problemas para expresarse a sí mismo que para recibir la información, trataba de obtener el control que necesitaba repitiendo palabras familiares y dando órdenes.

Mientras que los problemas del procesamiento auditivo y la ansiedad no le permitían estar seguro de lo que oía, era fácil desintonizarse del mundo externo y retraerse a su propio interior donde controlaba todo. Allí, podía jugar repetitivamente y reconfortarse, haciendo rodar su camión de bomberos, alineando autos, o repitiendo las palabras y patrones familiares.

El primer objetivo terapéutico fue ayudar a Dylan a conectarse con sus padres y ser más intencional, cambiándose desde la auto-absorción y la repetición hacia la conexión y la interacción intencional. Parte de este proceso incluía la apertura y cerrado de círculos de comunicación, es decir, responder cuando sus padres o terapeutas respondían a algo que él hacía. Su comportamiento repetitivo, fuera de sintonía, obviamente lo calmaba, y sus padres no habían deseado interrumpirlo. Pero, Regina explicó, “Dylan necesita aprender a interactuar, y ustedes necesitan implicarse y ayudarlo a interactuar con ustedes”.

Dylan era generalmente hiper-reactivo a los estímulos sensoriales, prefiriendo la seguridad de sus actividades hiperfocalizadas, de modo que los sonidos y las imágenes visuales debían ser sedantes y sin embargo obligarlo a registrar. Regina les mostró a los padres cómo usar voces suaves y gestos para conectar a Dylan. “Tengan calma pero muévanse tontamente cuando respondan a su juego”, dijo ella. “Jueguen con sus autos alineados y sus camiones. Utilicen bolitas y varitas mágicas y otros juguetes de colores para jugar y hagan que el autito desaparezca con la varita mágica”. “También, no sean tan complacientes. Cuando él los ignore, sean gozosamente obstructivos. Colóquense en el paso del camión que está haciendo rodar, pero hángalo con un movimiento lento de modo que él pueda objetar aun antes que ustedes lleguen allí. La clave es ser suaves, interesantes, y- con movimientos lentos - desafiantes. Jueguen de esta manera durante 20 o 30 minutos por vez, muchas veces por día, para darle una práctica interactiva”.

Esto era completamente diferente a cómo estaban acostumbrados a comportarse con su hijo. Ambos padres tenían una manera calma y se sentían más cómodos con las palabras que con los gestos. Jugando, intentaron este nuevo enfoque. Con muy poca práctica Bruce se convirtió en muy bueno. El adoptó una voz tonta pero suave y le hablaba a su hijo, corriendo alrededor de la habitación, siguiéndolo para ver si deseaba bailar, perseguirlo o andar a caballito, siempre tratando de confiar en lo que él estaba haciendo. Algunas veces su hijo era capturado en un patrón de movimiento y perseguía a su padre, saltando sobre su espalda para jugar al caballito.

Fue más difícil forzar a Dylan a interactuar interceptando su camino. A menudo cuando se colocaban delante de su camión, explotaba en enojo. “Hángalo gozosamente y con mayor lentitud”, dijo Regina. “Háganle ver que se trata de un juego y que él puede dominarlo”. De este modo Bruce sonreía a medida que iba lentamente en busca del camión, lo colocaba juguetonamente en su bolsillo y luego lo dejaba abierto para que Dylan tome el juguete. Luego de unos pocos días, él comenzó a reír cuando lo tomaba, y unos pocos días más tarde comenzó a hacer un mayor contacto visual. Muy rápidamente, la obstrucción gozosa se convertía en un juego de alejarse disfrutable.

Otro juego favorito fue hacer rodar una pelota escaleras abajo. Dylan quería moverla. Aunque no devolvía una pelota en el suelo, encontró que su movimiento en las escaleras era interesante. De este modo Bruce comenzó arrojándola hacia arriba para Dylan, quien entonces la devolvía hacia abajo. En los primeros meses de terapia ellos pasaban 30 minutos repitiendo este ciclo. No se trataba de una comunicación de alto nivel, pero era el contacto más sostenido que los dos habían tenido durante algún tiempo.

Mientras tanto, la terapeuta del lenguaje de Dylan estaba usando la obstrucción gozosa para ayudarlo a hablar.. Ella lo tentaba pacientemente con un juguete y se mantenía muda de modo que él usara las palabras para decirle lo que deseaba. Sus quejidos y llantos gradualmente dieron lugar al discurso. Pronto Vicky y Bruce dijeron, “Nosotros realmente lo hacíamos poner peor. El señalaba cosas y gritaba y se las dábamos. No usaba el lenguaje”. Las dificultades de Dylan con el procesamiento y el secuenciamiento de sonidos

hacían que la comunicación sea difícil, y necesitó niveles más altos de motivación que otros niños.

La terapeuta ocupacional trató el tono motor bajo y su inseguridad en el espacio implicándolo en actividades motoras gruesas, tales como balancearse, saltar y rolar. Tales actividades lo aterrizaraban. Fuera de la terapia se negaba a saltar una pulgada del piso, tampoco se acercaba al patio de juego ni jugaba con los otros niños porque lo empujaban. En la terapia le llevaba un tiempo prolongado hacer que se balancee. “¿Estamos pagando tanto para que él se hamaque durante unos pocos minutos?, se quejaba Bruce. Pero vio un progreso gradual en la habilidad de su hijo para enfrentarse con la sensación y el movimiento.

Los primeros meses de terapia fueron difíciles. Era duro disponer de la cantidad de tiempo aconsejada por los terapeutas, especialmente para Bruce, que llegaba del trabajo a las siete, cuando tanto él como Dylan estaban cansados. Regina le dijo que necesitaba llegar a la casa más temprano, pero había comenzado un nuevo trabajo y se sentía incapaz de quejarse. El juego era también extremadamente demandante. “No es como un juego regular”, dijo Vicky. “Estás siempre trabajando, siempre manteniéndote un paso adelante, siempre pensando: ¿Cómo puedo atraer su atención ahora?, ¿cómo puedo mantenerla?. Si te relajas durante un minuto, lo pierdes”.

Pero cerca del tercer mes de terapia, Dylan estaba logrando un buen progreso. El podía sostener el contacto visual con sus padres y terapeutas, y respondía a todos sus gestos. Su vocabulario se expandía rápidamente y se estaba enamorando de las palabras. Con pasión comenzó a rotular y categorizar todo lo que veía. “Mezcladora de cemento, camión de la basura”, se encantaba nombrando los vehículos que pasaban por la calle. “Destornillador, alicate, pinza”, decía mientras su padre ponía las herramientas en la caja. Con gran precisión recitaba listas largas de objetos favoritos, pero había una cualidad privada peculiar en su discurso, como si hablara para divertirse a sí mismo más que para comunicarse. El se disolvía en una rabieta si se lo contradecía o interrumpía. No contestaba las preguntas que se le hacían y aunque con frecuencia murmuraba firmemente mientras jugaba, sus palabras no tenían relación con su actividad. “Era tan deprimente”, decía Vicky. “Está aquí, hablando finalmente, y sus palabras son las de un loco” .

La terapeuta del lenguaje explicó que Dylan estaba usando palabras tal como antes había alineado autos. El sabía que quería hablar, pero no siempre comprendía a los otros. Las clasificaciones y repeticiones lo calmaban, eran una manera de ejercitar el control en un mundo confuso como así también una manera de cerrarse al mundo. También, como tenía dificultad para secuenciar su comportamiento y palabras, era más fácil para él repetir una sola secuencia que elaborar una nueva serie de secuencias verbales. Para progresar, Dylan necesitaba aprender a usar palabras más interactivamente.

Ahora que estaba más relacionado e intencional, el siguiente objetivo terapéutico era ayudarlo a cerrar círculos verbales de comunicación para conectar sus ideas a las de aquellos que le hablaban. Fue necesaria una increíble persistencia para extraer respuestas de Dylan. “¿Dónde se va el camión de los bomberos?”. Vicky podía preguntar luego una, dos, tres y cuatro veces. “¿Se va a la casa o a la estación de bomberos?” e intentaba nuevamente simplificando la pregunta para darle múltiples elecciones.

“Camión de bomberos rojo manzanas rojas helado rojo ...”, respondía Dylan haciendo una lista en su asociación libre. “Dylan, ¿quieren los bomberos un helado rojo?”, preguntaba Vicky, tratando de forzar un enlace lógico entre sus pensamientos. “Bomberos helados”, respondía su hijo. “¿Quieren los bomberos helados?”, preguntaba Vicky. “Los

bomberos quieren helados”, decía Dylan finalmente. Con lentitud, aprendió a seleccionar de una lista significativa de elecciones, una palabra o frase que cerrara un círculo verbal.

Cada una de estas conversaciones era agotadora, “como sacarse los dientes”, dijo Vicky. Dos círculos podían llevar 15 minutos, y para cuando llevaban 30 minutos Vicky estaba lista para colapsar. Pero no había duda que estaba mejorando. Luego de tres meses de trabajo intensivo él estaba cerrando círculos verbales, construyendo puentes entre sus palabras y las de los demás durante aproximadamente la mitad del tiempo. Cuando estaba motivado, podía responder preguntas simples del tipo qué o dónde, durante gran parte del tiempo.

Para estimular la lógica y aumentar el número de círculos que Dylan podía cerrar, las terapeutas sugirieron continuar con la obstrucción gozosa. “Cuando él quiera que el camión de los bomberos vaya hacia algún lugar, llévenlo hacia otro diferente. Ayúdenlo a argumentar por lo que desea, y sostengan la negociación durante el mayor tiempo posible”. De este modo, a pesar del rechazo, Bruce y Vicky se convirtieron nuevamente en socios de juego menos cooperativos.

“¡Yo quiero ese!”, decían ellos, tomando el camión favorito de su hijo.

“¡No! ¡aquél!”, gritaba él, señalando uno más pequeño.

“¡No! ¡éste!, insistían ellos.

“¡No! ¡No! Ese es mío”

“¡Quédate con el pequeño”

“¡El grande mío!”

“Bien”, decían ellos, “pero si no puedo tener aquel, ¡tomaré este!”, y seleccionaban otro juguete, seguros de obtener una protesta.

Aunque tales desafíos llevaban a Dylan al enojo, el número de círculos que cerraba estaba creciendo. Sus padres estaban seguros que sucedían también muchas interacciones gozosas que implicaban la cooperación y la alegría, y no tanto los debates acalorados. Por ejemplo, él amaba contarle a su mamá en qué lugar debía rascarle su espalda.

Aproximadamente en este tiempo, Bruce y Vicky ubicaron a Dylan en una escuela maternal regular. Su primera semana pasó con tranquilidad, pero cuando llegó la segunda, no quería ir. En la tercer semana las maestras se quejaron porque él empujaba con los dedos a los otros niños. Regina lo visitó en la escuela y descubrió rápidamente el problema. El programa estructurado incluía grandes cantidades de tiempo circular, en el que los niños deben permanecer sentados y quietos. Ellos a menudo cantaban canciones con juego de dedos. A raíz de su bajo tono motor y de su inseguridad postural, Dylan frecuentemente se apoyaba contra su compañerito, perturbándolo. Su planeamiento motor pobre significaba que no podía mover sus manos como los otros niños cuando cantaba, “Las ruedas del colectivo”. Inadvertidamente, empujaba a sus vecinos. El nivel de ruido a menudo lo confundía y entonces se alejaba. Como la escuela era incapaz de ofrecer más apoyo, transfirieron a su hijo a una escuela con más personal y flexibilidad, y rápidamente comenzó a triunfar. Todavía era nervioso respecto a interactuar físicamente con otros niños y se ponía a la defensiva si lo tocaban inesperadamente, pero verbalmente estaba a la par con los demás. De esa manera podía mantener su lugar. Los terapeutas le plantearon a los padres poner fechas o citas para jugar y fomentar la interacción, lo cual no era una tarea fácil porque gritaba cuando alguien tocaba sus juguetes sin permiso.

Luego de 12 meses de terapia, Dylan había realizado un rápido progreso en cada área excepto en las habilidades motoras. Durante algún tiempo Vicky y Bruce habían cuestionado la eficacia de la terapeuta ocupacional. Ella era paciente, aparentemente muy habilidosa pero que no parecía tener sentimientos por Dylan. Persistía en actividades que

los padres intuitivamente sabían que no funcionarían, y a menudo pasaba la mitad de la sesión leyéndole para calmarlo, aun cuando él ya se había calmado. Vicky dijo, “Con todas nuestras otras terapeutas, tenía la sensación que eran mejor que yo, que podría aprender de ellas. Pero con ésta, comprendí que sus instintos eran peores que los míos”. Luego de meses de cuestionar su juicio, finalmente decidieron cambiarla. La nueva terapeuta se dio cuenta de cuándo empujar a Dylan para que intente algo nuevo y cuándo retraerse, y tenía una habilidad intuitiva para persuadirlo a utilizar el equipo que él temía. Luego de varias semanas del cambio, su tolerancia por la actividad física había crecido notablemente. Dos meses más tarde se reía mientras jugaba.

La nueva terapeuta también les dio a Vicky y Bruce tareas para hacer terapia ocupacional en el hogar. “Llévenlo a los patios de juego”, dijo ella. “Hagan que descienda rodando por los toboganes. Jueguen a seguir al líder y háganlo saltar. Todas estas actividades fortalecerán sus habilidades motoras”. Ellos lo hicieron, y pronto comenzó a pedir para irse al patio de juego. Para un niño que un año antes no se acercaba a una hamaca, ésta era una tremenda mejora.

El siguiente desafío era ayudar a Dylan a ser más imaginativo. Muchos niños de tres años de edad son dueños del juego simbólico, creando intrincadas historias con sus muñecas y dinosaurios. Su juego se limitaba a cuatro o cinco escenarios, los que desplegaba una y otra vez: una muñeca se dormía, se despertaba, luego se dormía nuevamente; una muñeca se lastimaba cayéndose de un tobogán, se ponía una curita, luego volvía a trepar y a hacerlo nuevamente; un camión de bomberos corría hacia el fuego, una persona saltaba de la ventana, el camión se alejaba. Esta repetición lo reconfortaba, pero era problemática. Era una nueva versión de su antigua rigidez, que lo prevenía de pensar espontáneamente o de experimentar con nuevas ideas. Para persuadirlo a salir de la repetición, los terapeutas mostraron a Vicky y Bruce cómo aumentar el argumento de esas historias. “Cuando la muñeca se lastima, conviértanse en el doctor”, sugirieron. “Cuando el camión de los bomberos se aleja, noten que parte del fuego todavía está ardiendo. Hagan lo que puedan para permanecer dentro de su historia, pero lleven el drama hacia una nueva dirección”.

Ellos trataron, pero nuevamente, no era fácil. Dylan gritaba cuando cambiaban sus escenarios. Les daba la espalda y continuaba jugando para sí mismo. Ellos buscaron maneras de persuadirlo hacia algo nuevo. Bruce descubrió que usando su voz aflautada, la que había abandonado una vez que su hijo podía cerrar círculos bien, podía ayudarlo. Mejor era ponerse el títere Ernie. Cuando Ernie sugería cambios en el drama, la mayoría de las veces Dylan lo seguía.

Para Vicky, la manera más fácil de jugar con él era pensarse a sí misma como otra niña de tres años. Preguntándose a sí misma qué haría un preescolar en una situación dada, podía ser más gestual e interactiva, y menos cooperativa. “Como adulta yo hacía que las cosas fueran demasiado fáciles para él. Le permitía jugar de la manera en que él quería. Otros niños lo fuerzan a jugar en forma diferente”. Cuando ella se frustraba en sus esfuerzos por hacer que su hijo intente nuevas cosas, se quebraba y compraba juguetes nuevos. “Cuando llegaba a casa y veía tres juguetes nuevos en el piso, sabía que Vicky había tenido un mal día”, bromeó Bruce. “Y yo decía”, dijo Vicky, “nosotros estamos gastando tanto en la terapia, ¿qué son \$ 30 por algunos juguetes nuevos?”

Poco a poco el juego de Dylan se expandió. Las siestas y los fuegos dieron lugar a los animales en la jungla y los soldados que marchaban, pero su juego tenía todavía poca imaginación. Las personas y animales iban al espacio mecánicamente, sin emoción. Ellos se despertaban, iban a la escuela, peleaban y nunca se asustaban, no eran buenos o malos

chicos, no eran monstruos atemorizantes, no había nada de la fantasía popular que generalmente se encuentra en los juegos de los niños, y a través de los cuales trabajan sus sentimientos y desarrollan su prueba de realidad, sino que más bien era como si Dylan ejerciera un control estricto de sus emociones, no permitiéndoles salir a la superficie de su juego. El ejercía un control similar en su vida pues raramente se autoafirmaba. Si otro niño tomaba su juguete, corría hasta sus padres pero no se confrontaba con el ofensor. Si estaba enojado, lloraba o perdía el control pero no expresaba su enojo.

Para aflojar este control, Regina sugirió que Vicky y Bruce encararan el juego emocional. “Cuando él parezca estar sintiendo una fuerte emoción, explórenla con él. Hagan que el personaje que ustedes han asumido tome conciencia de la misma, o exprese aquella emoción también. Muéstrenle que está bien tener fuertes sentimientos”. Para ellos esta tarea era difícil. “Ninguno de nosotros es terriblemente confrontacional”, admitió Vicky. “Es más fácil para nosotros suavizar los sentimientos heridos y el enojo más que desplegarlos. Siempre que aparece un mal personaje, yo deseo que se vaya”. Pero ellos lo trabajaron. Las peleas de almohadas se transformaron en un juego popular como así también una manera de experimentar el enojo. Vicky compró algunas espadas de goma y jugaron a los espadachines. Bruce trató de introducir temas agresivos en los dramas de su hijo, no siempre con resultados positivos. Dylan se asustaba cuando el elefante de su padre cargaba sus caballeros; él arrojaba al elefante en el inodoro. “¡No saldrá nunca!”, gritaba, golpeando a Bruce con sus puños. Regina explicó que Dylan no podía diferenciar aun entre realidad y fantasía. Para él, el ataque había sido realmente atemorizante. “Pero con práctica”, dijo ella, “aprenderá la diferencia”.

Pasaron dos o tres meses sin ninguna mejora notable. Luego, en la terapia de juego, Dylan se aventuró hacia el cesto de los “juguetes de miedo”. El había evitado siempre esta colección de tigres y de figuras de acción con espadas, pero este día, sin ser urgido, tomó un tiburón y lo movió en el aire. Unos momentos más tarde lo devolvió y no lo tocó durante semanas. Regina, sonriendo, dijo que él estaba doblando una esquina. Un mes más tarde, volvió al cesto y desplegó un drama en el cual un camión entraba en la jungla y veía un cocodrilo. El camión giró rápidamente, pero su metafórica visita a la jungla marcó el comienzo de su aventura al mundo de los sentimientos que lo asustaban.

Después de quince meses de terapia, Dylan dio un paso atrás o así les pareció a sus padres, pues se convirtió en un niño que lloriqueaba, que rehusaba hacer cosas por sí mismo, que comenzaba a tener caprichos inconsolables tal como lo había hecho al empezar el tratamiento. Las cosas que había aprendido a tolerar lo hacían llorar y los padres tenían miedo. Vicky tuvo la visión de su hijo nuevamente internado dentro de una institución. “Es crecimiento”, Regina les dijo para calmarlos. “El está admitiendo más emociones y ello lo hace sentir más ansioso. De este modo desea controlar todo para hacer que su mundo parezca seguro. Cada vez que no puede controlar algo, se enoja”. Confundidos por las rabietas de Dylan, sus padres lo cobijaron nerviosamente y trataron de complacerlo cada vez que amenazaba con un berrinche. “Ayúdenlo a extender su habilidad de soportar una frustración, traten de calmarlo y de ser juguetones con él”, aconsejó Regina. “Cuando él insista en ser cargado para descender las escaleras, digan, “¡Sí, Capitán! ¡Tal como usted lo diga, Capitán! ¿Algo más Capitán?. Bromeen al respecto y al mismo tiempo demórense e inspírenlo para que ayude. ¿Puede, por favor, trepar sobre mi espalda Capitán?, y luego de unos pocos pasos, Bien, yo necesito un descanso, entonces, ¿podría usted empujarme, por favor?”

Dubitativos, los padres siguieron el consejo de Regina, y al principio Dylan respondió muy mal, teniendo la esperada rabieta. Luego de unos pocos días, sin embargo, comenzó a entrar en el juego, como si estuviera considerando sus palabras, y durante las

próximas dos semanas el número de caprichos decreció notablemente. Él parecía disfrutar un nuevo tipo de juego en el cual podía ser más afirmativo y más él mismo.

Regina aprovechó esta oportunidad para alentar a los padres a que lo ayuden con la solución de problemas. Su reducido tono muscular y sus dificultades en el planeamiento motor obstaculizaban la visualización de los pasos requeridos para solucionar un problema. Por lo tanto cuando un juguete se caía debajo de la mesa o su mitón se salía de su mano, se ponía histérico, sintiéndose incapaz de corregir la situación. “En lugar de darle el objeto”, decía Regina, “háblenle del proceso. Muéstrenle que lo puede hacer por sí mismo”. Pero Vicky y Bruce se sentían demasiado culpables y tristes cuando él lloraba, “Pero ¿por qué no me lo das? ¡Yo necesito que me lo des!”. Regina lo ayudó a explorar sus sentimientos. Una vez más ellos necesitaron elaborar su culpa, sus sentimientos protectores, sus temores y sus asociaciones con desafíos anteriores. Ellos debían dirigir su energía hacia cómo Dylan estaba afectando su relación, y cómo la había alterado al atender permanentemente sus necesidades.

Con este apoyo los padres comenzaron a dirigirlo para que encuentre sus objetos perdidos y su ropa. En un comienzo él se enojaba cada vez que se rehusaban a encontrarle las cosas, pero ellos tuvieron que luchar contra esta urgencia de complacerlo. Suave y lentamente sus rabietas fueron cediendo, y tres meses más tarde aun les pedía que le encuentren las cosas, y trataba de encontrarlas por sí mismo, pero ya no protestaba cuando ellos le ofrecían una dirección verbal. También comenzó a sentir orgullo y seguridad en lo que podía hacer por sí mismo.

Aproximadamente, en este tiempo, luego de 18 meses de terapia, el habla de Dylan era más lógico, tenía mayor cantidad de respuestas y podía cerrar casi todos sus círculos verbales. Sin embargo su discurso tenía todavía una cualidad formal peculiar, como si hubiera aprendido el Inglés como un segundo lenguaje, según Bruce. Si se le preguntaba dónde estaba su pelota, en lugar de decir “por allí”, era probable que dijera, “La pelota amarilla está detrás del camión rojo”. Si se le pedía que describa a su maestra, en lugar de decir, “La señorita Leows es buena”, o “La señorita Leows me comprende”, él catalogaba cada evento del día en la escuela. Regina explicó que no era aun capaz de abstraer una respuesta específica. Sus dificultades con el secuenciamiento de ideas producían esta grabación y el reporte de cada detalle. Para abstraer solamente la información relevante, él debía formar nuevas secuencias con rapidez. El hecho de sobrecargarse con facilidad y sentirse ansioso también contribuía a esta cualidad formal. Regina urgió a los padres a no preocuparse, porque a medida que su hijo se hiciera emocionalmente flexible, confidente y mejorara en la abstracción de información desde su ambiente, su discurso se relajaría naturalmente.

Dylan tiene ahora casi cuatro años y medio y ha estado en terapia durante dos años. El es cálido y capaz de conectarse, con una sonrisa contagiosa y una manera entusiasta. Las personas que se encuentran con él por primera vez, quedan seducidas por el encanto como así también por su preciso modo de hablar y su gran vocabulario. Ahora ama las plazas y los juegos de motricidad gruesa, y disfruta jugando con otros niños. El ve a su terapeuta ocupacional una vez por semana en lugar de dos veces y continúa refinando sus habilidades de secuenciamiento motriz fino.

El habla de Dylan todavía es impreciso, pero es capaz de lógica, intuición y de una interacción emocional sutil. Ahora, cuando sus padres se niegan a hacer algo por él, en lugar de quebrarse y llorar, a menudo los mira y les pregunta, “¿Por qué no lo hacen por mí?. Ustedes son mis padres, deben hacer esto”. Mucho más que los niños de su edad, es

capaz de señalar el motivo central de la cuestión, verbalizar los sentimientos profundos y argumentar como un abogado.

Bruce y Vicky han recorrido un largo camino, también. Ellos han mejorado en el juego imaginativo, conectándose en diálogos largos, logrando la empatía, poniendo límites y tolerando que él se enoje cuando lo hacen. También han mejorado al estimular su independencia. Dylan está mejorando en la solución de problemas. Recientemente, en la terapia, se cayó un cesto de juguetes que él quería, detrás de una mesa y rompió en lágrimas. La terapeuta no dijo nada, y luego de unos pocos minutos comenzó a buscar el cesto por sí mismo. Por primera vez, había iniciado una actividad para la solución de problemas.

También, en una significativa demostración de autoconfianza, pasó la noche en la casa de un amigo. Esta ocasión marcó otra primera vez, la primera vez que se había separado deseosamente de sus padres.

Mirando hacia atrás, hacia los pasados dos años, Bruce y Vicky están muy aliviados por el progreso de su hijo. “Nosotros hemos pasado la parte realmente atemorizante”, dijo Vicky. “Ahora sabemos que está bien”. Pero ellos saben que la ruta no fue siempre suave y que aun tiene sus dificultades. “Ha sido una montaña rusa”, dijo Bruce. “El progreso se da hacia delante y hacia atrás, hacia delante y hacia atrás. Luego de un gran progreso, repentinamente te caes hacia abajo y te sientes devastado”. “En cierto momento lo llevamos para una prueba de lenguaje. Había realizado tanto progreso, que estábamos seguros que la prueba mostraría que estaba a su nivel de edad o cercano. No fue así, y nos desesperamos”. “Hubieron tantas veces en que estábamos ansiosos para que aprendiera algo, a hablar, a jugar con más cosas que su camión de bomberos que pensábamos, “El lo hará y será como cualquier otro niño”. Pero nunca funcionó de aquella manera. Siempre hubo algún cambio que hizo diferentes las cosas a lo que yo había estado esperando y rezando”.

Cuando Vicky y Bruce se sentían rechazados, Regina les recordaba que miren dónde estaba su hijo y hacia dónde necesitaba ir. Ella los ayudaba a reconocer sus logros, y en un corto período de tiempo, había realizado un tremendo progreso. El era un miembro activo, creativo y sensible de su clase, y un niño que buscaba amigos. No había razón para creer que su promedio de crecimiento no se iba a mantener igual o mejorar.

Regina tiene plena confianza en que Dylan completará su educación, tendrá su elección de carreras, y disfrutará las relaciones cercanas y significativas. El puede tener mayores dificultades que las otras personas, para modular su intensidad y necesidad de control; puede enfrentar más desafíos con el dibujo y la escritura, pero su historia de desafíos del desarrollo no le impedirá llevar adelante una vida completa y satisfactoria.

Al comprender sus diferencias individuales en la reacción y la comprensión de sensaciones, y el planeamiento de respuestas, los padres de Dylan y sus terapeutas fueron capaces de ayudarlo a dominar los pasos en su escalera del desarrollo. Inicialmente, sus dificultades en el procesamiento lo llevaron a retraerse y repetir. Al trabajar con ellas, sus padres y terapeutas lo ayudaron a renegociar sus etapas previas del desarrollo, a conectarse y tener intención, y dominar las siguientes etapas, aprendiendo a ser imaginativo, verbal, lógico, y más flexible en sus interacciones con la familia y los amigos.

CAPITULO 3

OBSERVANDO A CADA NIÑO:

DESAFÍOS BIOLÓGICOS Y FORTALEZAS

A medida que usted interactúa con su hijo diariamente tomará consciencia de las áreas en las cuales existen problemas. Al enfrentarse a estos desafíos es fácil pasar por alto el hecho de que también tiene ciertas fortalezas. Este capítulo le ayudará a tomar nota de ambos, a señalar los desafíos biológicos que dificultan las interacciones con el mundo, como así también a apreciar las áreas en la cual el niño funciona adaptativamente, de modo que pueda recurrir a ellas, a medida que trabajan juntos en su crecimiento.

Algunos desafíos biológicos de su niño ya son aparentes para usted, pero otros pueden estar escondidos. La sensibilidad del olfato, por ejemplo, raramente se nota pero puede tener un gran impacto en la tolerancia hacia ciertas personas, lugares y comidas. Muchas diferencias en el procesamiento son difíciles de detectar pero pueden tener un mayor impacto en el comportamiento del niño.

Evaluar sus debilidades y fortalezas implica observarlo durante el juego, mientras se encuentra involucrado en actividades junto a usted en la casa, o fuera de la misma. Al observarlo cuidadosamente en un período de tiempo, conseguirá mucha información que necesita. Recuerde que cada modalidad sensorial no opera aisladamente sino en el contexto del ambiente. Lo que dispara una acción fuerte en un ambiente puede provocar una reacción más pequeña, o ninguna reacción, en otro. Además, todos los sentidos y el sistema motor trabajan juntos.

Cuando usted piensa que tiene un buen conocimiento de las fortalezas de su niño y de sus debilidades, anótelos. A medida que trabaje con su niño en el tiempo en el piso, puede referirse a sus anotaciones para recordarse hacia dónde está yendo como así también qué herramientas puede usar para llegar allí.

EVALUANDO LA CAPACIDAD DE SU NIÑO PARA REGULAR LAS SENSACIONES DE RUTINA.

1. Sensibilidad al sonido. Muchos niños pueden tolerar una amplia variedad de sonidos, desde quejidos de muy alta altura hasta rugidos de garganta de muy baja altura, desde los sonidos motorizados de las aspiradoras hasta los penetrantes de los silbidos, desde las explosiones fuertes hasta los cuchicheos. Pero muchos de los que presentan necesidades especiales son hipo o hipersensibles al sonido. Si su niño tiene una fuerte reacción contraria a los ruidos de timbre alto o bajo, probablemente usted ya lo ha notado. Sin embargo, es menos probable que haya notado una aversión moderada o hiposensibilidad al sonido. Cuando le habla en un tono de voz muy suave, ¿cómo responde?, ¿pareciera que le gusta aquella voz?, ¿qué ocurre cuando incrementa su volumen hasta el nivel de discurso normal?, ¿cambia su respuesta?, ¿qué ocurre cuando eleva su voz fuerte, pero no grita (usted no desea asustarlo innecesariamente)?. Si responde positivamente a la voz suave, pero se aparta de las voces más fuertes, su niño puede ser hipersensible al sonido. Contrariamente, si ignora las voces más suaves pero busca las fuertes, puede ser hipo-reactivo, es decir, no registrar ni siquiera los sonidos más suaves. Intente este experimento nuevamente con otros tipos de sonidos, usando silbatos, instrumentos musicales o tapas y sartenes, por ejemplo. También intente cambiando su habla y el timbre de la misma. Luego experimente con música. Ponga música clásica, rock,

etc. Y vea qué prefiere su niño. Pruebe cada tipo de música en volúmenes altos, medios, bajos. ¿le gustan a su niño los ritmos melódicos, suaves, o los tambores más fuertes?, ¿las canciones con palabras o las instrumentales?, ¿los ritmos rápidos o los lentos?, ¿los complejos o los simples?, ¿los nuevos sonidos o los repetitivos?. Observe su reacción a los sonidos ambientales. ¿Cómo responde a las sirenas, alarmas, campanas de la escuela?, ¿cómo reacciona cuando se enciende la aspiradora y la batidora eléctrica?, ¿cuándo golpea tapas y sartenes?, ¿disfruta ciertos sonidos vibrantes o pide sentarse sobre el lavarropa o la secadora?.

A medida que usted observe, recuerde que los sonidos no ocurren en forma aislada y que tienen un efecto acumulativo. Lo reconfortante en un momento puede ser irritante si se prolonga. El ruido de una clase ocupada, por ejemplo, puede hacer que el niño sea más sensible a otros sonidos.

Luego que haya catalogado los tipos de sonidos que obtienen respuestas favorables de su niño, use estos sonidos para atraerlo. Hable animadamente, variando la cadencia de su voz. Use tambores, cuernos y juguetes que hagan ruido. Podría no apreciar el nivel del sonido, pero puede sentirse bien y lo ayudaría a atraer su atención.

2. Sensibilidad al tacto. Algunos niños no quieren ser tocados; no les gusta especialmente el toque suave como el de una pluma, la sensación de una caricia proveniente de sus amados padres lo hacen sentirse ansioso. La sensación de ciertas telas puede hacer que quiera salirse de sus ropas – ellos se mantendrían desvestidos si pudieran, todo el día -. La sensación del agua sobre sus manos los hace llorar como si sintieran dolor. Otros niños ansían el sentido del tacto, necesitan ser sostenidos en brazos y acariciados, constantemente se están recostando o frotándose contra las cosas, se rehúsan a usar algo que no tenga mangas largas, es decir, se sienten perdidos sin la sensación de tacto y la presión sobre sus cuerpos.

Usted probablemente ya sabe como reacciona su niño al tacto, pero es probable que no sea consciente de ciertas sutilezas que lo ayudan a interactuar. Por ejemplo, muy pocos niños hiper-reactivos, son sensibles a todos los tipos de sensaciones táctiles mientras que la mayoría puede disfrutar y tolerar algunas de ellas. Muchos niños sensibles a las caricias suaves disfrutaban también la presión fuerte y firme tal como la de un gran abrazo. El aprender cuáles son las sensaciones que disfruta creará una diferencia en su habilidad para desarrollar una relación física cálida con él.

Pocos niños hipo-reactivos buscan todos los tipos de contacto físico de la misma manera. Muchos tienen fuertes preferencias por ciertos tipos. Nuevamente, conocer aquellas preferencias le permite a usted usar el tacto para hacer que preste atención. Un número de experimentos sistemáticos lo ayudarán a determinar exactamente qué tipos de sensaciones prefiere su niño y dónde y cómo le gustan.

Primero, piense en cómo responde al ser acunado y abrazado, al bañarse y peinarse, o cuando se le cambia la ropa. ¿Pareciera que siente placer al ser tocado?, ¿usa el tacto para lograr la cercanía? ¿para ayudarse a sí mismo a relajarse?, ¿para explorar el mundo?. Piense en cómo le gusta explorar el mundo. ¿Prefiere tocar las cosas con sus manos?. Algunos niños prefieren usar sus pies.

Experimente con diferentes tipos de sensaciones y con distintas partes del cuerpo. Aun los niños que son hiper-reactivos al tacto pueden tolerar ciertos contactos en determinadas áreas. Intente con uno leve (haciendo correr las puntas de sus dedos sobre el cuerpo de su niño); luego pruebe otro de nivel medio, y después aplique la presión firme.

Vea cómo responde al contacto en sus brazos y piernas, en sus pies y manos, en su espalda, pecho y estómago.

Ahora, experimente con los ritmos. Algunos niños prefieren el masaje profundo, firme; otros los movimientos cortos de “staccato”; otros la presión fuerte sin movimiento alguno. Invente un juego y trate de ver cuántas maneras de acariciar logra, luego anote las que a su niño le gustaron más. A través de la terapia, puede ayudarlo a ampliar su tolerancia a otros tipos de sensaciones.

Es frustrante cuando su niño no quiere ser tocado, porque usted como padre, seguramente, quiere abrazarlo y mimarlo, pero en lugar de acercarse a abrazarlo, su niño puede quedarse lejos, creando una barrera protectora, tal como una mesa o un sofá, para observarlo y escucharlo. O también puede escurrirse en un pequeño espacio que existe entre el sillón y la pared, mirarlo desde lejos recibiendo información sensorial que le dice dónde está su cuerpo en el espacio y desde allí, prestar atención a cómo usted lo mira y le habla con mayor comodidad.

Si su niño es hiper-reactivo al tacto no se desespere. Llegue a él a través de su voz, úsela para decirle cuánto lo quiere, para lograr que entre en el juego con usted o desarrollar una relación más íntima. Utilice sus ojos también, las miradas pueden hablar. Use el contacto visual en lugar de la sensación táctil ligera para decirle sus cálidos sentimientos hacia él. Válgase de los gestos faciales y el lenguaje del cuerpo para comunicarse. Al señalar o abrir los ojos muy grandes, o agacharse sobre algo interesante, usted puede comunicarse con el niño sin necesidad de tocarlo. Únasele en un área protegida para que él sepa que usted comprende sus necesidades como así también su deseo de cercanía. A medida que intime, gradualmente incorpore más contactos en su juego, usando la presión firme y permitiéndole controlar la acción. Muchos niños toleran el tacto mejor cuando dominan la situación.

3. Sensibilidad a los estímulos visuales. La mayoría de los niños son receptivos a una gran variedad de estímulos visuales y pueden tolerar las luces brillantes, suaves, los colores fuertes, los pasteles, en imágenes en movimiento y quietas, con figuras muy cargadas o muy serenas. Los niños con necesidades especiales son frecuentemente hiper o hipo-sensibles a la información visual. Una TV con una imagen que no está fija, puede ser tan displacentera para un niño hipersensible que buscaría esconderse, pero uno hipo-sensible ni siquiera lo notaría. El resplandor de las luces de la cocina puede hacer que un niño hiper-reactivo se agite y se ponga frenético, sin embargo, esta misma luz puede ayudar a un niño hipo-reactivo a sintonizar con la conversación de su madre. Tal como ciertos juguetes inusuales y de colores brillantes pueden asustar a un niño, estos mismos excitan a otros.

Para determinar la sensibilidad visual de su niño expóngalo a una variedad de imágenes y observe su respuesta. Comience comparando cómo reacciona en una habitación iluminada y cómo en una con luz muy tenue. Un niño que es hiper-reactivo al estímulo visual se siente muy incómodo en una habitación muy iluminada, se torna agitado, hiper-reactivo, o parece distraído mientras busca una manera de superar su displacer. Un niño hipo-reactivo puede sentirse positivamente estimulado por la luz brillante, estar más alerta y ser más capaz de prestarle atención a usted.

Observe sus reacciones a los diferentes colores e imágenes que se mueven. Cuando usted está bailando con él, ¿disfruta o aparta los ojos?. Si es hipersensible, sus movimientos le pueden resultar incómodos; si es hiposensible, le resultarán placenteramente estimulantes.

¿Evita su niño el contacto visual?. Si fuera así, párese frente a él y empújelo en una hamaca, ofrézcale un juego fuerte en el piso o uno de hacer cosquillas mientras lo mira a los ojos. El movimiento puede facilitar el contacto visual porque ayuda a un niño a sentirse más organizado (liberando su mirada). La hamaca o el piso proveen compresión contra su cuerpo, eliminando su necesidad de trabajar para sostenerlo. Como consecuencia, está libre para mirarlo e interactuar.

El podría no mostrar una reacción extrema a cualquiera de estos estímulos visuales, o que no sea hiper ni hipo-reactivo a la entrada visual. Si este es el caso, use la información visual (gestos, imágenes, fotografías) para ayudarlo a compensar otros sentidos más débiles. La información visual puede ser de ayuda para sostener la comunicación cuando el procesamiento auditivo está retrasado.

4. Sensibilidad al movimiento. Algunos niños necesitan simplemente estar moviéndose con frecuencia porque son hipo-reactivos al movimiento y consecuentemente desean moverse. Para satisfacer este deseo, siempre están corriendo, saltando o hamacándose de un lado a otro. Algunos son osados y les gustan las novedades, mientras que otros repiten el mismo movimiento una y otra vez.

Otros son hiper-reactivos y el más mínimo movimiento, como ser levantado de la cuna, o hamacado demasiado rápido, o sin el apoyo de los brazos de su madre, los sorprenden y se sienten inseguros, lloran o se encaprichan porque están incómodos. Ellos muchas veces tienen un tono muscular muy bajo, con muy poco sentido de su propio cuerpo. Pueden odiar el movimiento y preferir la seguridad de estar sentados o acostados casi completamente quietos, es decir, compensan la sensibilidad al movimiento evitándola.

Para medir cómo su niño responde cuando se lo mueve, piense en sus patrones de movimiento. ¿Tiende a iniciarlo?, ¿se sienta quieto y lo espera?, ¿piensa que es activo o calmo y sedentario?. Cuando va al patio de juego, ¿hace la cola para la calesita y se hamaca, o se sienta y juega calmadamente en la arena?, ¿le gusta ser alzado y llevado?, ¿está más contento descansando sobre el piso? Piense en qué tipos de movimiento disfruta su niño. ¿Prefiere el movimiento circular de una vuelta en calesita, el directo de una caminata en carrito, o el sube y baja, o los del tipo adelante – atrás como los de la hamaca?

A la mayoría de los niños que son hipo-reactivos les encanta el movimiento de la hamaca durante largos períodos, más allá del punto en que se esperaría que se sientan mareados, o que ya han tenido suficiente. Fíjese cuánto tiempo disfruta su niño al hamacarse y anote qué tipo de hamacas prefiere: las rápidas, las lentas, las bajas, las altas o las circulares. Cuanto más pueda descubrir sus preferencias, mejor podrá ayudarlo. El hamacarse puede llegar a ser un objetivo en sí mismo, pero también transformarse en una ayuda para que se sienta físicamente más organizado; puede permitirle hacer un juego mucho más complejo de varias maneras. La hamaca lo ayuda a procesar la información sensorial a través del contacto visual, las canciones y la comunicación sobre sus deseos (“¡más rápido!”, “¡más despacio!”, “¡más alto!”, “¡basta!”). La entrada vestibular mejora su tono muscular, su balance, su atención y su respuesta emocional.

Observe a su niño mientras se mueve. ¿Parece seguro de su cuerpo en el espacio?, ¿es capaz de ir desde el sillón a la silla, de sentarse o estar parado, o mueve sus brazos nerviosamente, como si no estuviera seguro de lo que su cuerpo va a hacer luego? Detectar su sensibilidad al movimiento lo ayudará a usarlo para una mayor ventaja. Si él desea moverse no se pelee, únasele, permítale saltar, correr, hamacarse mientras usted añade, “preparado, listo, ya”, o “detente”. Encuéntrese con su niño en el destino, o sosténgale las

manos mientras saltan juntos cantando una canción. El movimiento va a ayudarlo a organizarse y de este modo, prestará atención logrando una retroalimentación respecto a dónde está su cuerpo en el espacio.

El satisfacer sus necesidades de movimiento, liberará su energía para otras tareas. (La mayoría de las escuelas desafortunadamente tratan de forzar a los niños que están hambrientos de movimiento a quedarse quietos, más que a permitirles que se muevan para organizarse y estar listos para aprender. Algunos utilizan tanta energía al tratar de sentarse, que tienen muy poco resto para prestar atención y aprender. Si se les permitiera moverse aprenderían más y serían menos perturbadores en la clase general). Los ejercicios modulatorios – correr en velocidades rápida, media y lenta, o empalmar las manos a un ritmo rápido, medio o lento –, y hacer estas cosas con movimientos lentos es de ayuda para el niño que debe regularlos y controlarlos. La clave es no inhibir el movimiento sino regularlo.

Si a su niño le disgusta el movimiento – si lo sorprende, le hace perder el equilibrio o parece confundido respecto a qué paso debe seguir luego – proponga actividades que impliquen quedarse quieto, pero utilizando las manos, tal como un rompecabezas o una construcción con bloques, luego gradualmente incorpore ejercicios suaves al juego, por ejemplo, introduzca un sube y baja, o hamacas mientras cantan. Si comienza con acciones imperceptibles y las añade a su actividad favorita, lentamente construirá la tolerancia del niño para el movimiento interactivo.

5 y 6. Sensibilidades al olfato y al gusto. Las sensibilidades al olfato y al gusto frecuentemente van de la mano porque la fisiología de estos dos sentidos está entremezclada. Los olores pueden afectar el modo en que el niño responde a la gente y a los lugares; ellos al igual que el gusto, determinan en gran parte cómo responde su niño a la comida. Es fácil observar la hiper-reatividad a los olores. Catalogue cualquier olor en la casa – perfume, lociones de afeitar, limpiadores del hogar y otros productos químicos. Luego note cuándo reacciona negativamente al estar presentes esos olores, es decir, si se retrae o se irrita. Asegúrese que no esté reaccionando por el hecho de inspirar gases tóxicos dentro de su cuerpo en contraste al simple hecho de respirarlo.

La hipo-sensibilidad es mucho más difícil de reconocer, casi no se nota en relación a la comida, por lo tanto, trate de servir comidas con diferentes gustos y olores, para ver cómo responde. Hay niños que son hipo-reativos al gusto y a los olores, y pueden preferir ciertos tipos de comidas.

Aunque usted viva todo el día con su niño, no es fácil darse cuenta de sus sensibilidades. Los terapeutas ocupacionales y físicos, entrenados en la integración sensorial pueden ayudarlo a hacer estas observaciones y a planear apropiadamente la intervención.

La comprensión de la reactividad sensorial de su niño le permitirá decodificar algunos de sus comportamientos, ya que la conducta es, a menudo, un intento de abordar o adaptarse a las dificultades. Un niño que es sensible al ruido fuerte, por ejemplo, puede correr a la esquina más alejada del salón, encerrándose y confundiéndose si alguien entra y lo saluda con la voz muy fuerte. El no está siendo antisocial, sino que está respondiendo del único modo que puede a una sensación física incómoda. Otro que sea hipo-reativo al sonido puede presentarse como que no está sintonizado si se le hace una pregunta suavemente. No es que el niño no quiera responder, sino que su esquema sensorial no registró la invitación, literalmente no se da cuenta que le han hecho una pregunta. Un niño

que desea saltar y ser abrazado fuertemente está buscando la información para poder ubicarse en el espacio.

Una vez que conozca el perfil sensorial de su niño, puede usar este conocimiento para mejorar todas sus interacciones. Los niños prestan atención, se comunican y aprenden mejor, y son mucho más felices cuando sus necesidades sensoriales están satisfechas. Si usted sabe que él desea ser tocado, si anhela particularmente la estimulación oral, no espere que se saque los dedos de la boca. Permitirle chuparse los dedos (o una instancia alternativa como una cinta o goma de mascar), mejorará su habilidad para atender y relacionarse. Si sabe que es sensible al tacto, no lo fuerce a ponerse la ropa de nuevo cada vez que se la saca. La sensación de la tela sobre su piel es suficiente para alejar cualquier esfuerzo de interacción positiva. En cambio, busque telas que él pueda tolerar y comience un programa de desensibilización a los diferentes tipos de contactos físicos. Sus esfuerzos para acomodar sus necesidades sensoriales, y ayudarlo a dominar los desafíos crearán una diferencia en su habilidad de disfrutar su compañía y en aprender.

EVALUANDO EL PROCESAMIENTO DE LAS SENSACIONES DE SU NIÑO

La observación cuidadosa de su niño le proveerá las pautas que necesita para comprender cómo recibe y procesa la información a través de sus sentidos. Usted verá cómo aprende y qué información no puede interpretar, o reaccionar ante ella para discutir estas observaciones con el profesional que pueda ayudarlo a planear un programa de apoyo y de mejora en el procesamiento de su niño.

Procesamiento auditivo.

El procesamiento auditivo se refiere a la habilidad de interpretar la información auditiva.

David podía escuchar todo el espectro humano del sonido, escuchaba ávidamente cintas de música que su madre le había dado y amaba jugar con instrumentos musicales de juguete. Cuando las palabras estaban empapadas con la música, y siempre eran las mismas como en una canción, reconocía los patrones. El disfrutaba la familiaridad, más aun porque no podía comprender los numerosos sonidos hablados que escuchaba todo el día. Sus padres podían reconfortarlo con ritmos de cuna y otras canciones, pero nunca parecía responder al discurso humano. Durante mucho tiempo pensaron que era independiente, y admiraban su habilidad para hacer muchas cosas por su cuenta, pero cuando se mostró lento para aprender a hablar, se empezaron a preocupar. Después de varias evaluaciones entendieron que tenía dificultades en el procesamiento auditivo de la información, su oído era bueno, pero no podía otorgar significado a la información que recibía. El oía el sonido de sus padres pero no podía secuenciar esos sonidos en palabras, e imbuirlos de significados, no era sorprendente que no pudiese expresarse a sí mismo tampoco.

Para observar la habilidad de su bebé en el procesamiento auditivo, cante un patrón simple: dum, dum, DUM ... dum, dum, DUM ... dum, dum, DUM. Después de haber cantado este patrón varias veces, ¿le parece que anticipa este último DUM, que es más fuerte?. Si usted se detiene antes del último DUM, su niño ¿lo mira de forma diferente?.

Vea qué ocurre cuando varía el patrón. Comience con el patrón original pero en lugar de enfatizar el último DUM que el niño está esperando, arroje un tercer dum no enfatizado y ponga un fuerte énfasis en el cuarto tiempo, ¿reacciona su niño con este cambio, indicando que está reconociendo un patrón auditivo complejo?

Si su niño reacciona a los cambios en sus patrones, está procesándolos bien. Trate de elaborar suavemente patrones más complejos, adicionándole unas pocas sílabas: dum dum, de – dum, dum ... dum dum de-dum ... ¿reacciona a estos cambios?, ¿está interesado en este patrón como lo estuvo con el más simple?. Los niños que tienen dificultades en el procesamiento auditivo de la información se desconcentrarán cuando el patrón se haga demasiado complejo. Usted podría usar un xilofón, o un piano cuando imite o complete un patrón. Los diferentes timbres y tonos, como así también las pautas visuales, pueden ayudar al niño a procesar el sonido mucho más fácilmente.

Usted puede medir la habilidad de su niño en el procesamiento de la información auditiva, anotando cómo responde a los sonidos de la vida diaria. ¿Comprende la mayor parte de lo que le dice?, ¿responde sólo a frases familiares frecuentemente repetidas y relacionadas con sus deseos, frases tales como “vamos afuera”, “hora de la merienda”, “hora del baño”, u “hora de ver TV”?, ¿necesita pautas visuales para llegar al significado de estas frases?. Por ejemplo, cuando le pregunta si quiere más jugo, ¿se da cuenta de lo que le está diciendo por la palabra, o tiene que ver el jugo?, ¿puede seguir instrucciones orales o las palabras por sí mismas fracasan al conducir la acción que usted desea?, ¿puede seguir las órdenes que contienen dos ideas – “toma tu sombrero y tráelo aquí”- ?, o ¿su límite es una sola idea?. Dado que frecuentemente acompañamos lo que decimos con gestos, acciones y pautas afectivas, puede sucederle que note con prontitud que su niño no está respondiendo a las palabras.

Observe cuán dispuesto está a los cambios en los tonos de la voz. Si usted gradúa su voz en una escala de 1 a 10 para advertirle sobre algo, ¿responde en forma diferente en el nivel 5 que en el 10?, ¿parece distraído ante las graduaciones?, ¿se aleja cuando su voz está enojada, y se acerca cuando usted se presenta gozoso?

Si su niño tiene más edad (3 o 4 años), ¿es capaz de comprender preguntas abstractas como, ¿qué quieres hacer?, ¿dónde quieres ir?, ¿dónde deberíamos hacer eso?, ¿por qué quieres ir afuera?

El procesamiento emocional y cognitivo.

El procesamiento emocional y cognitivo son formas más sofisticadas de procesamiento sensorial, porque se basan en la información que recibimos a través de los sentidos y es tomada a un nivel mucho más abstracto. Usted puede asumir que los problemas en los procesamientos auditivos y visuales aumentarán los problemas en estas dos áreas. Más tarde, a medida que trabaje para fortalecer las habilidades de procesamiento auditivo y visual del niño, también estará fortaleciendo su facultad de procesar información emocional y cognitiva. Observe cómo procesa las pautas emocionales, ¿puede leer sus expresiones faciales?, ¿puede reconocer las diferencias de su voz?, ¿puede saber cuándo está usted expresando enojo, tristeza o alegría?. Observe cómo su niño resuelve sus problemas cognitivos, ¿puede encontrar objetos escondidos?, ¿puede resolver problemas cuando sus bloques se caen, o cuando se rompe un juguete?, ¿puede sustituir un objeto cuando está haciendo un juego simbólico, o usar gestos para representar al objeto que necesita para su idea?, ¿está comenzando a comprender los conceptos de cantidad (más y menos), de tiempo y los números?, ¿está siendo más abstracto al responder preguntas con por qué, o dando dos o tres respuestas en lugar de una sola?

Procesamiento viso– espacial.

El procesamiento visual se refiere a la capacidad de discriminar y decodificar la información visual. Observe a su niño cuando enfrenta desafíos que requieren dicha

habilidad. Note si está interesado en cómo van juntas las cosas. Si desarma un juguete, ¿puede volver a armarlo?. Cuando es el momento de poner los juguetes en el canasto, ¿sabe qué cosa pertenece a qué canasto, y qué cosas van en los estantes?, ¿puede encontrar la habitación en la que está usted, en la casa nueva?

Busque pautas de cómo responde a la información visual en acciones tales como insertar un triángulo en un encastre, seleccionar una imagen del objeto que desea, o comprender dónde irá luego, cuando se le muestre una imagen del lugar o persona que va a ver.

Sea consciente de los problemas con acciones motrices que pueden interferir en el éxito. Un niño con dificultades en el procesamiento visual puede tener dificultades al examinar todas las piezas del rompecabezas, para ver cuál es la que necesita, puede no usar pautas visuales – espaciales para encajar la pieza en el rompecabezas, o tener dificultades al recordar qué objeto miró cuando vio el todo. Un niño con dificultades motrices por el contrario, puede procesar bien la información visual, pero ser incapaz de coordinar sus movimientos para empujar las piezas unas con otras, de insertarlas o de construir.

La utilización de objetos con formas requiere tanto del procesamiento motor como del visual, como así también, la resolución de un rompecabezas. Asegúrese de observarlo con uno nuevo, porque algunos niños memorizan rompecabezas familiares para armarlos; otros descifran el diseño para usar estrategias flexibles de ensayo y error, y armarlo. También observe el uso de bloques o ladrillos para crear estructuras complejas: una casa con varias habitaciones o una granja con pasadizos, corrales y edificios. Su habilidad de conceptualizar y crear formas de la nada puede diferir de su habilidad de imitar lo que otra persona ya ha construido.

El uso de la información visual afecta la manera en que su niño navega por el mundo. ¿Tiene un buen sentido de la dirección?, ¿sabe intuitivamente en qué dirección está la casa de su amigo?. Algunos niños son muy sensibles a los detalles visuales y se tornan ansiosos si uno los lleva por una ruta distinta, o cambia de ubicación sus juguetes favoritos. Ellos dependen de mantener las cosas en su lugar para sentirse seguros y conocer qué es lo que está pasando a través de lo que ven. Algunos confían en su procesamiento visual porque el auditivo es inconsistente o está comprometido. Si su procesamiento visoespacial está también comprometido es muy probable que se vuelvan rígidos y repetitivos.

El procesamiento visual incluye la constancia objetal, pues es capaz de recordar un objeto, aun cuando no esté a la vista. Si usted esconde un objeto en su mano, ¿puede el niño encontrarlo?. Trate de jugar a esconder un objeto debajo de una de tres servilletas; si usted lo mueve de una a otra servilleta, ¿puede el niño buscar fácilmente el objeto, o se confunde?, ¿le parece que se olvida de lo que había allí?.

Piense cómo responde su hijo a la información visual de su ambiente. ¿Le parece que capta las pautas visuales o que las pasa por alto?, ¿prefiere jugar con un juguete una y otra vez, o explora nuevos juguetes con ansias?, ¿nota cuando las cosas están fuera de lugar, o se entristece porque no puede crear una figura, o porque está en otro lugar?. En otras palabras, ¿puede ver la figura general?

EVALUANDO EL SISTEMA MOTOR DEL NIÑO

Tono muscular

Si su niño tiene un severo problema con el tono muscular, tal como, un tono muscular muy bajo, es probable que usted lo sepa y haya buscado una evaluación fisiológica y médica, pero puede no haber tomado conciencia de los problemas sutiles que acarrea la tonicidad muscular baja.

¿Qué ocurre cuando su niño lo abraza?, ¿se siente su cuerpo firme, relajado, fofo, tieso o duro?. Cuando se sienta en su falda y mueve sus brazos y piernas, ¿se mueve con facilidad o lo hace simplemente con un sentido de resistencia?, ¿se mueve muy fácilmente o parece hecho de gelatina?, ¿se mueve muy duramente, o los músculos no parecen seguir el movimiento?. La flojedad puede indicar un tono muscular bajo, y la rigidez uno muy alto.

Si usted se para delante del niño, sosteniendo sus manos, ¿puede él imitar una serie de sentadillas en cuclillas?, ¿o levantar y bajar su cuerpo usando los músculos de sus piernas?, ¿tolerar el peso en posición de cuclillas?, ¿sentirse resistente o relajado en el juego, o se siente inseguro de sí mismo?. Frecuentemente la habilidad del niño de empujar sus piernas es un buen indicador de su tono muscular general. Si se tira mucho al piso jugando, empujando autitos, por ejemplo, puede ser que esté buscando el apoyo del piso para usar sus brazos y para mantener su cabeza erecta. Algunos niños tienen dificultad para mantener su cabeza erecta y se apoyan sobre un brazo mientras están jugando. Si no puede mantener sus brazos en el aire por mucho tiempo, para señalar un objeto, podría tener un tono muscular muy bajo. Cuando señala lo que desea, ¿puede apuntar con precisión?, ¿cuán bien puede controlar los músculos de sus brazos?.

Habilidades motrices finas

El buen tono muscular también se necesita para las habilidades motrices finas. Si su niño tiene al menos 18 meses de edad, vea primero si puede tomar un crayón o un lápiz y hacer las primeras rayas; si tiene 2 años, ¿puede utilizar el crayón para garabatear y hacer las primeras rayas; si tiene 2 ½ años, ¿puede utilizarlo para dibujar una línea recta?. En esta edad debería ser capaz de abrir un picaporte, sacar una tapa, hacer una torre de ocho o más bloques. En la edad de 3 a 4 años, se espera que pueda sostener un crayón o un lápiz con sus dedos y copiar círculos, cruces y cuadrados.

Planeamiento motor.

Además de ciertas habilidades motrices gruesas y finas, el procesamiento cognitivo y perceptivo es necesario también para los comportamientos que tienen objetivos. Hacer algo implica, primero, tener una idea; segundo planear la secuencia en diferentes pasos, y por último, ejecutar el plan. La habilidad de planificar los movimientos necesarios para cumplir un objetivo, es crucial para el aprendizaje.

Para evaluar las habilidades de su niño al secuenciar sus movimientos, obsérvelo, ¿puede poner juntos dos o tres movimientos en forma seguida, para lograr una determinada tarea?. Si toma un juguete que está a varios pasos de distancia, ¿caminará o se arrastrará hacia el mismo?, ¿se estirará para tomarlo, lo recogerá, hará algún tipo de acción con este juguete, o lo tirará al piso?, ¿puede pegarle a un globo y tocarlo?, ¿puede subir o bajar las escaleras o tiene que decirle usted qué pierna debe mover?. Si su niño tiene más de dos años, ¿puede utilizar los brazos y las manos para agarrar una pelota?, ¿imitar los gestos de una canción de cuna?, ¿puede seguir una secuencia de acciones en la clase de Educación Física del preescolar?, ¿puede copiar una serie de figuras, darse cuenta en qué dirección debe mover el lápiz y cambiar de dirección en el lugar preciso?. Los niños que tienden a vagar sin sentido en una habitación llena de juguetes, probablemente no saben aun cómo

planificar las acciones necesarias para seleccionar un juguete y explorarlo. A veces un niño toma un juguete y lo tira al piso porque no puede secuenciar dos o tres pasos necesarios para usar ese juguete, y ponerlo de nuevo en el estante. Un niño con dificultades en el planeamiento motor, sin embargo, es capaz de deshacer lo que usted hace. Deshacer algo es un problema más fácil de resolver, ¿puede tirar un juguete fuera del canasto que usted ha llenado?, ¿puede sacar la banda elástica de dos juguetes que usted ha puesto juntos?. Un niño con dificultades de planeamiento motor menos severas puede llevar adelante acciones sencillas de causa y efecto, tales como apretar un botón para que salte un juguete sorpresa, o tocar la tecla de un piano de juguete.

Si usted nota que debe tomar a su niño de la mano para ayudarlo a realizar una acción, probablemente esté compensando sus dificultades de planeamiento motor. Con la práctica él podrá aprender a hacer cosas por sí mismo. A veces iniciar la acción es lo difícil, y el niño puede secuenciar acciones subsecuentes por sí mismo, entonces ofrézcale un objeto para ver si lo toma y lo usa.

El juego simbólico también requiere de la habilidad del planeamiento motor. Si su niño está empujando un auto, hacia adelante y atrás, sin hacer que vaya a ninguna parte, es que en realidad podría no saber cómo secuenciar la acción que sigue, o no ser capaz de usar una muñeca para manejar el auto, porque hacerlo significaría que está siguiendo un proceso de dos pasos (esto también requiere de un alto nivel de pensamiento abstracto).

El juego simbólico más complejo requiere una habilidad de planeamiento motor mayor, ¿puede su niño armar una fiesta de té, servirlo, guardar las fuentes?, o ¿manejar su auto para fingir que va a la pileta, a nadar, que se seca y vuelve a su casa?. Expresar estas ideas requiere secuencias de acciones mucho más largas. Las ideas conducen las acciones. Algunos niños que tienen ideas, pueden ser torpes al ejecutar las acciones, y prefieren hablar acerca de las pimeras. Otros prefieren observar pasivamente sin llevar a cabo ninguna acción. Un niño con dificultades en el planeamiento motor puede rechazar las actividades que requieren de este planeamiento, por ejemplo, algunos favorecen la lectura porque la única acción que requiere es dar vuelta la hoja. La práctica de las acciones puede ayudarlo a dominarlas, pero algunos niños deben aprender cada secuencia en forma separada, dado que aprender un grupo de acciones no implica automáticamente que las similares sean más fáciles.

Las habilidades del procesamiento motor progresan comenzando con el movimiento sin intención y las acciones repetitivas (frecuentemente vistas en niños con dificultades en el planeamiento motor), hasta las acciones motrices de solución de problemas, que implican dos o tres secuencias. Estas secuencias de solución de problemas más largas, como tomar una silla para subirse y alcanzar un juguete que está en el estante, llevan a una imitación compleja, al juego simbólico, y a la solución de problemas más complejos que implican relaciones espaciales, tales como utilizar bloques para construir una casa de seis habitaciones. El planeamiento motor también está relacionado con las habilidades de secuenciamiento más generales.

OTRAS HABILIDADES IMPORTANTES

Las habilidades de secuenciar las conductas sociales, tales como pedir turno, jugar cooperativamente, negociar las actividades de la plaza de juego o, como un adulto, hacer su parte del trabajo, también se relacionan con la capacidad fundamental de crear secuencias. Aun nuestras habilidades de unir palabras en una oración u oraciones en párrafos coherentes para construir una secuencia lógica de ideas, se relacionan con esta

capacidad central de secuenciar nuestras acciones, conductas y pensamientos. Discutiremos esta habilidad crítica en capítulos posteriores.

Otra capacidad de procesamiento importante implica conectar nuestros deseos, emociones e intenciones, a nuestra capacidad de procesamiento para darle propósito, dirección y significado. El capítulo 7 se dedica a esta capacidad tan importante.

CONSULTANDO A LOS ESPECIALISTAS

Usted puede comenzar a responder a todas estas preguntas a través de sus observaciones, y discutir las a fondo con los terapeutas del niño y los especialistas. Como parte de la evaluación, su niño debería tener un diagnóstico completo si ya no le han hecho uno. La evaluación profesional puede incluir una evaluación pediátrica para descartar cualquier enfermedad física, y la investigación de cualquier trastorno genético o metabólico que se pueda sospechar. Un neurólogo pediatra deberá examinar a su niño para descartar trastornos neurológicos que se sospechen. Para los problemas del lenguaje, se debe consultar a un fonoaudiólogo y para la parte sensorial y motriz, puede verse a una terapeuta ocupacional o física. Respecto a las habilidades cognitivas del niño, se puede consultar a un psicólogo o a una educadora especial. Para ver las condiciones psicológicas y emocionales del niño, se debe ver a un psiquiatra o a un psicólogo de niños. Los profesionales de la salud mental tales como psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, pueden ayudar a orientar el estrés de los padres, que es bastante frecuente en las familias que tienen niños con necesidades especiales. Una evaluación seria implica un trabajo en conjunto o en equipo. Este se reúne con usted para hablar de los hallazgos como grupo. La comprensión de la naturaleza de los desafíos biológicos de su niño, lo pondrá a usted en una mejor posición para evaluar el tratamiento que está recibiendo y para apoyar al terapeuta, siguiéndolo a través de la vida diaria de su hijo.

CAPITULO 4

LOS SEIS MOJONES

En el capítulo anterior hablamos sobre cómo identificar los desafíos biológicos de su niño para llevarlo hacia las interacciones que le permitan superarlos. En este capítulo describimos los seis tipos de interacciones emocionales que constituyen las seis fases tempranas del desarrollo. Las experiencias emocionales apropiadas durante cada una de estas fases ayudan a desarrollar las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, del lenguaje y motoras críticas, como así también un sentido del sí mismo.

En los días más tempranos de la vida de un niño, él se conoce a sí mismo primariamente a través de su respuesta al mundo físico: gas, burbujas, movimientos, vistas y sonidos, texturas y otras sensaciones. Pronto responde particularmente a sus padres, sus voces, sonrisas y olores especiales. Los patrones de movimiento crean estados de gozo compartido. De 4 a 8 meses comienza a tomar un sonajero y puede devolverlo, o arrojarlo con frustración. Él sonríe y hace sonidos esperando obtener una sonrisa, un ceño fruncido o un sonido en respuesta. Durante el primer tiempo, se conoce a sí mismo en parte como distinto de los otros, como una persona de volición, como alguien que puede iniciar una acción y tener un impacto en el mundo. A medida que el niño progresa, los gestos emocionales crecen en complejidad. De 12 a 16 meses no va meramente hacia el papá cuando le ofrece un juguete, pero puede llevarlo hacia el estante para obtener el juguete que realmente desea. Él se conoce a sí mismo como alguien que puede unir una serie de acciones para comunicar sus intenciones a otra persona. Los meses pasan y sus acciones se hacen más complejas. De 18 a 20 meses alimenta a sus muñecos en lugar de acunarlos meramente y explica sus acciones, diciendo, “Dolly come”. Ahora él se conoce a sí mismo en términos de ideas. Puede imaginarse a sí mismo y a los otros en su mente. Puede generar ideas y contárselas al mundo con sus palabras. Pasan más meses, y se hace más complejo. Cerca de los 36 meses puede decirle, “¡Vamos a andar en bicicleta!”. Asomándose por la puerta para ver si está frío afuera, puede decir, “Mejor nos ponemos los abrigos”. Ahora es una persona lógica, cohesiva, pensante.

A través de todas estas etapas las habilidades emocionales, sociales y cognitivas del niño crecen y su sentido de sí mismo se hace crecientemente complejo. Este sentido de sí mismo continuará expandiéndose a medida que se haga mayor, y que nuevas experiencias atraigan sus intereses y capacidades en direcciones distintas. Pero su sentido funcional de sí mismo, aquel sentido emocional central, que forma la base para futuros aprendizajes, está en su lugar. Fue formado a través de millones de interacciones diarias, primariamente con sus padres, a medida que cada mirada, sonrisa, cosquilla, pregunta construía su sentido de quién era él. Gracias a estas interacciones, puede agregar habilidades cognitivas, intelectuales y sociales adicionales que le sirvan a lo largo de toda su vida. Él está preparado para futuros desafíos de su propio desarrollo y para el mundo.

Estos seis pasos básicos forman una escalera del desarrollo, cada uno agrega nuevas habilidades sobre las de la etapa previa. Nosotros llamamos a estos pasos los seis mojones porque cada uno marca un punto de cambio en la vida de un niño.

Los niños que reciben una crianza cálida y no tienen desafíos del desarrollo, a menudo dominan estos mojones automáticamente, cerca de la edad de cuatro o cinco años.

Pero los que presentan desafíos necesitan ayuda de los padres y terapeutas, y frecuentemente les lleva más tiempo lograr su dominio. En lugar de tender sus brazos y manos para ser alzado a los 8 o 9 meses, un niño con desafíos motores puede hacerlo a los

14 o 15 meses. Si se trata de imitar el tono vocal de la madre y balbucear recíprocamente el tiempo promedio es a los 10 meses, mientras que un bebé con desafíos en el procesamiento auditivo puede hacerlo a los 17 o 18 meses. La habilidad para enlazar ideas abstractas suele lograrse a los 3 años, un niño con múltiples desafíos puede hacerlo a los 5, 6 o 7. Cuando su niño es de 45 meses, no importa si aprendió a balbucear recíprocamente a los 8 o a los 17 meses o si aprendió a escribir a la edad de 6 o de 10 años. Importa menos a qué edad se aprende una habilidad particular que cómo se aprendió, y si el progreso continúa. A medida que estas habilidades básicas se aprenden temprano en la vida, el tiempo extra está usualmente disponible para dominarlas. Estas capacidades básicas son vitales porque son la base para todo el futuro aprendizaje y desarrollo en la vida de su niño. Ellas son como la base de un edificio de 80 años de historia: para sostenerlo, éstas deben ser muy sólidas.

En las siguientes secciones describimos cada mojón y cómo los padres han ayudado a sus niños a trabajar con estos desafíos y a trepar por la escalera del desarrollo. En la parte 2 de este libro, explicamos cómo puede ayudar a su niño a dominar estos indicadores; a medida que lo haga, estará ayudándolo a desarrollar habilidades emocionales, cognitivas, motoras, del lenguaje y sociales.

MOJÓN 1 : AUTOREGULACIÓN E INTERÉS EN EL MUNDO

Luego de nueve meses en la oscuridad, nace un bebé. De repente es lanzado a un mundo de luz y sonido, movimiento y tacto, gusto y olores. ¡Una extravagancia sensorial! Toda esta información es excitante y estimulante para él, pero al mismo tiempo debe aprender a no sobrecargarse. Su primer desafío es recibir este panorama sensorial mientras regula su respuesta y se mantiene calmo.

Gradualmente encuentra cosas que permiten focalizar sus intereses y al mismo tiempo puede usarlas para calmarse a sí mismo - el rostro de la madre, la voz del padre, la textura suave de una frazada cerca de su piel - . Poco a poco el infante aprende a balancear la conciencia creciente de sensaciones con la habilidad para mantenerse calmo. Este par de habilidades es el ladrillo más básico del edificio de la salud emocional, social e intelectual. Sin él no podemos aprender, desarrollar relaciones con los otros, ni sobrevivir en nuestro mundo altamente estimulante. La manera en que un infante modula y procesa las sensaciones es una importante contribución para este primer mojón.

Desde sus más tempranos días, Peter era un bebé irritable. Él dormía poco, lloraba constantemente y nada parecía consolarlo. Cuando sus padres le cantaban canciones o lo acunaban en su cuna, él movía sus brazos y piernas sin alegría. Cuando lo alzaban y lo sostenían, arqueaba su espalda y gritaba. Sus padres estaban desesperados. Su bebé era **miserable**, se hacía difícil vivir con él y todos sus esfuerzos para ayudarlo solamente lo hacían estar peor. Gradualmente, sintiéndose frustrados, cansados y entristecidos, ellos simplemente dejaron de tratar **tan duro**. Lo dejaron a Peter solo durante períodos más y más largos de tiempo, y luego de un momento él lloraba para sí mismo, para dormirse. Cerca de los 6 meses de edad, él estaba durmiendo o parecía absorto en sí mismo gran parte del tiempo. Él había fallado al dominar el primer indicador emocional. El siguiente paso, la intimidad, no sería posible hasta que dominara este paso.

Los padres de Peter buscaron ayuda en su pediatra. Una evaluación completa determinó que era hipersensible al tacto, al sonido y al movimiento. Esta información permitió a sus padres hacer del mundo de Peter un lugar más confortable. Ellos dejaron de acunarlo tan bruscamente y de hacerle cosquillas. En lugar de ello, lo sostuvieron gentil pero ajustadamente, acunándolo con un ritmo muy suave. Ellos suavizaron sus voces y

gestos faciales cuando le hablaban muy lentamente. Pronto Peter los pudo mirar durante varios minutos por vez. Ellos usaron voces calmas para atraer su atención y mantenerlo en paz. Con poca experimentación encontraron que los tonos más bajos eran particularmente calmantes. Pudieron entonces comenzar algunos ejercicios simples, para mejorar su placer en el movimiento. Lo ubicaron en el suelo y lentamente movieron sus brazos y piernas.

Los masajearon con presión profunda. Gradualmente, su tolerancia al movimiento y el tacto aumentaron, y Peter les permitió portarlo. Poco a poco, con la paciente ayuda de sus padres, él encontró que el mundo era un lugar más habitable. Y lentamente, aprendió a calmarse a sí mismo sin irse a dormir. Cuando tenía aproximadamente un año, trabajando con las sensibilidades individuales de Peter, sus padres lo habían ayudado a dominar su primer mojón emocional.

A diferencia de Peter, Angie parecía ser una bebé holgazana. No importaba cuándo le hablaran sus padres o le sonrieran, ella parecía no interesarse. Raramente hacía contacto visual, no brillaba cuando la miraban, y no volteaba hacia ellos cuando se acercaban. Ella estaba igualmente desinteresada en sus gestos. Cuando la alzaban o le hacían cosquillas, sacudía sus brazos. Como sus padres no podían atraer su atención y parecía feliz, o por lo menos calma, comenzaron a dejarla sola durante períodos más y más largos. Angie no tenía problemas para calmarse a sí misma. Su problema era lo contrario: no tenía interés en el mundo. Nada la sacaba de su coraza de calma. También había fallado al dominar el primer mojón emocional.

Los abuelos de Angie reconocieron que algo estaba mal y convencieron a sus padres de buscar tratamiento. Una evaluación reveló que era hipo-reactiva a las sensaciones, especialmente al sonido, tacto y movimiento. En consulta con un terapeuta, sus padres encontraron otras maneras de atraer la atención de su hija. La niña parecía responder a los estímulos visuales, de modo que atrajeron su atención usando expresiones animadas. Ellos también elevaron sus voces y usaron movimientos bruscos. Angie gustaba de sus rostros tontos y pronto comenzó a reír cuando le hablaban usando voces de timbre más alto. Respondía a los objetos e imágenes brillantemente coloreados que sostenían frente a ella, y a medida que sus padres movían los objetos hacia atrás y adelante, Angie rompía en una sonrisa. Encontraron que le gustaba ser movida rápidamente en el aire y balanceada bruscamente en sus brazos. Ella golpeaba sus pies y tensaba sus músculos, contrarrestando su control muscular normalmente débil. Gradualmente, usando estímulos visuales, el movimiento vigoroso, y cantidades de juegos con los dedos y pies para compensar su hipo-reactividad, sus padres fueron capaces de hacer que se interesara en el mundo.

Sus padres también comenzaron a experimentar con ruidos. Trataron con ritmos rápidos y lentos para ver qué la hacía reaccionar. Encontraron que los tonos vocales muy energéticos, en el rango medio, la ayudaban a sintonizarse con la información auditiva. El procesamiento del sonido continuó siendo un desafío pero, aproximadamente a los seis meses de edad, Angie parecía encontrar el mundo como un lugar delicioso y estimulante. Con la paciente ayuda de sus padres, había dominado el primer mojón emocional y estaba lista para dominar los siguientes.

MOJÓN 2: INTIMIDAD

Juntamente con el interés en el mundo llega un amor especial por el mundo de las relaciones humanas. ¡Pero justamente no cualquier relación! El infante quiere a sus cuidadores primarios o padres. Él los ha elegido como el aspecto más importante de su mundo, y les permite saber que son especiales. Cuando ellos entran en su campo de visión se ilumina, los mira a los ojos y sonrío. En aquellos momentos de sonrisas compartidas y

de gozo, los padres y el bebé continúan enamorándose. Juntos descubren y profundizan su intimidad.

La habilidad para la intimidad forma la base para todas las futuras relaciones. Le enseña al bebé que la calidez y el amor son posibles, que las relaciones con las personas pueden ser gozosas. Un niño que ha aprendido esto con sus padres ha construido los cimientos para continuar aprendiendo sobre las relaciones basadas en el amor a través de toda la vida.

El dominio de este mojón también establece los cimientos para las habilidades motoras, cognitivas y del lenguaje. El infante aprende a usar su cuerpo para buscar el rostro y las caricias de sus padres, a través del contacto corporal o de la cercanía. Él aprende a buscar en su mundo objetos y rostros familiares, y a prestarles atención durante 30 segundos o más. Aprende a reconocer el sonido y la fuente del lenguaje, especialmente el lenguaje de sus padres. Todas estas habilidades proveen una base para su posterior capacidad para moverse, pensar y hablar.

Desde el nacimiento, Jenny era hipersensible al tacto y al sonido (los médicos encontraron más tarde que también tenía un severo problema de procesamiento auditivo). El sonido del teléfono, el ladrido del perro, el llanto de su hermano la enojaban. Aun la voz suave de su madre la irritaba. Cuando sus padres la levantaban, la abrazaban o le cantaban, esperando que se calme, la combinación de la estimulación táctil y auditiva hacía que se confundía más o pierda el control completamente. Sus padres no sabían qué hacer. Su primer hijo había sido tan accesible; él reía y sonreía con poco esfuerzo por parte de ellos. ¿Qué estaba mal con este bebé? ¿Qué estaba mal con ellos? Sintióse terriblemente rechazados, gradualmente comenzaron a pasar más tiempo con su niño mayor y menos con la “enojada Jenny”. Ellos no deseaban ignorar a su hija, solamente no sabían qué hacer. Querían especialmente que ella los mire y les sonría, pero eso era lo que no podía hacer. A los 7 meses, bien pasado el tiempo en que la mayoría de los bebés se enamoran de sus padres, Jenny no podía sonreír ni disfrutar con facilidad.

Su abuela vivía cerca y era una notable mujer paciente que estaba deseosa de pasar largas horas con la bebé enojada. Ella la ponía en una silla, la acercaba a la mesa y le ofrecía juegos del tipo “yo te veo” en los que entraba al mundo de Jenny desde la izquierda o la derecha, desde debajo o desde atrás de una servilleta. Le mostraba juguetes o libros de imágenes mientras la acariciaba suavemente. Algunas veces colocaba la silla para bebés sobre el piso y la acunaba gentilmente con su pie mientras se sentaba sobre el sillón y tejía. Mientras hacía así, la espiaba con ojos amorosos y le ponía caras alegres, tontas. Jenny respondía a estos gestos. Ella se calmaba con el movimiento gentil de la silla; le gustaban las caras de su abuela y las imágenes brillantes y coloreadas. Su abuela intuitivamente usaba ritmos vocales simples, repitiendo sonidos simples, tales como “bababa” y no tanto los sonidos más complejos de las canciones. A medida que el tiempo pasaba, Jenny comenzó a mirarla a los ojos durante períodos más y más largos, y pronto comenzó a sonreír. Estimulando sus sentidos más fuertes y evitando aquellos hipersensibles, su abuela alentaba la intimidad en la niña. Había encontrado intuitivamente maneras de elaborar las dificultades sensoriales de Jenny, para ayudarla a dominar el segundo mojón emocional. Observar cómo respondía, alentó a sus padres a persistir en similares esfuerzos, modelando su acercamiento luego del realizado por la abuela.

No son solamente los bebés los que deben aprender la intimidad. Muchos niños mayores fallan al dominar esta habilidad porque las dificultades de procesamiento han hecho que el contacto amoroso con sus cuidadores sea confuso, temeroso o doloroso.

Cualquiera sea la edad del niño, el trabajo paciente por parte de los cuidadores puede ayudar a alentar en el niño la cercanía.

A los dos años y medio, Jay parecía amar el juego con los camiones -sólo si podía jugar individual y en forma repetitiva-. Todavía no hablaba y sus padres estaban comprensiblemente preocupados. Siempre que su padre trataba de unirse a él, Jay le quitaba los camiones de la mano y en forma desafiante le daba la espalda. Su padre, obviamente confundido, reaccionó forzando su camino en el juego. Él construía puentes y canales para negociar con los camiones de su hijo, o indicaba direcciones tales como “¡Conduce aquí!”, desde los costados. Jay rechazaba los avances de su padre. Cuanto más duro trataba, más se cerraba Jay. Eventualmente comenzaba a evitar a su padre. En una evaluación inicial, fue diagnosticado con un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Durante parte de la evaluación se trató de descubrir por qué era tan **evitativo** y defensivo. Una observación cuidadosa reveló que era extremadamente sensible al tacto y tenía dificultades en el planeamiento motor, como así también leves dificultades en el procesamiento auditivo. Él estaba tratando desesperadamente de permanecer organizado y mantenerse a sí mismo sin sobrecargarse, controlando y eludiendo las interacciones. Se sugirieron varias intervenciones para ayudarlos a comenzar su relación.

Más que forzar una interacción, el padre necesitaba hacer que para Jay fuera seguro el acercamiento. Primero debía observar con calma, sobre los costados, mientras él jugaba con sus camiones. Él pudo hacer uno o dos comentarios entusiastas y gestualizar con su propio auto, pero no debía dar directivas ni tomar la iniciativa. Debía estimular, alentar y aprendió que era mejor ayudarlo a hacer lo que quería anticipando qué objetos necesitaba para dárselos. Luego de unas pocas semanas, Jay comenzó a enfrentar a su padre durante parte del tiempo mientras jugaba. Luego su padre usó un camión para favorecer la interacción. Él jugó con éste por sí mismo, imitó los movimientos de Jay e hizo comentarios no intrusivos, tales como “¿Puede ir mi auto con el tuyo?”. Jay lo miraba de vez en cuando pero continuaba jugando solo. Sin embargo, lentamente movió su auto cerca del de su padre, o dejó que éste siguiera al suyo. Hasta que un día se sentó cerca de su padre mientras jugaba. Hacia la mitad de la sesión de juego se recostó sobre él durante unos pocos momentos. Su padre estaba agotado, pero en lugar de acercársele y tocarlo, lo cual hubiera hecho que Jay se retrajera, meramente sonrió y dijo, “Hola”.

En las siguientes semanas continuó recostándose sobre su padre algunas veces, y ocasionalmente le mostró dónde mover sus camiones. Un día repentinamente tomó su camión y lo chocó contra el de su padre. ¡Una invitación! Este tomó su camión y lo chocó contra el de su hijo. Jay sonrió. Entonces su padre hizo algo inesperado. Hizo rodar su camión hacia el de Jay, pero en el último minuto lo tiró hacia atrás. Jay rió nuevamente. Le gustó esa sorpresa. Luego de unos meses de jugar de esta manera muchas veces por día, trató de sorprender a su padre; hizo rodar su camión y lo detuvo, lo escondió detrás de su espalda, luego lo sacó. Varios meses más tarde, su padre sostuvo un camión para dárselo y para su sorpresa, en lugar de tomar el camión de su mano, trepó a su falda para mirarlo. Mientras se sentaban juntos, examinando el juguete, experimentaron su primer momento real de intimidad. Siendo paciente (¡dolorosamente a veces!) y siguiendo la iniciativa de su hijo, el padre había logrado que se sintiera seguro cuando se acercaba a él. Trabajando el rechazo del niño, lo había ayudado a experimentar el segundo mojón emocional.

Jay tenía otros desafíos. Él requirió terapia del lenguaje para sus dificultades, y terapia ocupacional para su planeamiento motor. Ayudarlo a estar más regulado fue un primer paso crítico en el dominio de sus desafíos del desarrollo y de la modulación sensorial.

MOJÓN 3: COMUNICACIÓN DE DOS VÍAS.

Cuando un bebé se enamora de sus padres, ocurre una cosa interesante. Él cree que puede tener un pacto con ellos. Cuando le sonríe a mamá, ella le devuelve la sonrisa. Cuando él va hacia papá, él lo toma. El bebé expresa un sentimiento o una intención, y su cuidador responde. Este es el comienzo de la comunicación; el bebé y sus mayores están sosteniendo un diálogo.

Nosotros preferimos pensar estos diálogos como una apertura y cerrado de círculos de comunicación. Cuando un niño se extiende -con una mirada, por ejemplo- abre el círculo. Cuando el padre responde -devolviéndole la mirada- él confía en la acción del niño. Cuando éste a su vez responde al padre -sonriendo, vocalizando, extendiéndose o aun dándole la espalda- está cerrando el círculo. Cuando éste reconoce la respuesta del niño y le da un juguete, diciendo, “¿Quieres jugar?”, haciendo eco de la vocalización del niño y éste responde con otro gesto (una mirada, sonrisa o movimiento de la mano) han abierto y cerrado otro círculo.

Muy rápidamente el bebé extrapola de esta experiencia; no solamente que puede producir la reacción de mamá y papá, sino que puede causar otras reacciones también. Si tira un juguete, ¡el juguete hace un sonido!. Deja caer un bloque, se cae al piso. Él tiene un impacto en el mundo, y por primera vez se transforma en una persona de volición, alguien que puede elegir activamente, hacer cosas sabiendo que sus acciones causarán un resultado. Está aprendiendo lecciones emocionales, cognitivas y motoras fundamentales.

La comunicación de dos vías es esencial para toda interacción humana. También le permite a los niños aprender sobre ellos mismos y sobre el mundo. El niño mayor abraza a la maestra y ésta lo abraza en respuesta; aprende que es apreciado. Él empuja a otro niño y aquel comienza a llorar; aprendiendo que sus acciones pueden hacer que alguien llore. Sin estas experiencias esenciales en la comunicación de dos vías, los niños no pueden formar un sentido básico de intencionalidad, lo cual significa que no pueden comenzar a formar un sentido verdadero de quiénes son, o ver que el mundo es lógico.

Desde su mismo difícil nacimiento, a Scott parecía costarle conectarse. Muchos de sus sentidos eran hiporeactivos, su tono muscular era bajo y su desarrollo motor estaba retrasado. Su lado izquierdo era más débil que el derecho. A los ocho meses de edad les dijeron a sus padres que tenía parálisis cerebral y que necesitaría terapia ocupacional y física para aprender a coordinar y construir la fortaleza en sus brazos y piernas. Aun con terapia, mostraba escaso interés en el mundo e iniciaba pocas actividades. Cuando su madre sonreía, lo estimulaba y trataba de hacer que sonría, él se daba vuelta, cerraba sus ojos o no la miraba.

Luego de trabajar para ganarse su interés y la construcción de la intimidad (utilizando las aproximaciones antes descritas), su madre comenzó a ayudarlo a dominar la tercera habilidad crítica: la comunicación de dos vías. Él ya no necesitaba que se le haga prestar atención a mamá y papá, ahora necesitaba ser desafiado a responder a sus gestos con gestos propios.

Los padres de Scott comenzaron a mostrarle el poder de sus gestos. Siempre que hacía el menor ruido o movimiento, sus padres hacían ¡ooh! y ¡aah! o respondían de una manera exagerada. Ellos confiaron en los gestos motores que Scott podía hacer fácilmente tales como mirar o mover su lengua o cabeza. Pronto advirtió que su gesto producía una reacción en ellos. ¡Él tenía un impacto en su mundo! Gradualmente sus padres convirtieron

estas expresiones gestuales en diálogos. Cada vez que movía sus brazos, aunque fuera aparentemente sin intencionalidad, el papá movía sus brazos; luego Scott movía sus brazos nuevamente. Él había logrado cerrar un círculo de comunicación.

A medida que apreciaba su poder para hacer que las cosas ocurran, comenzó a tomar la iniciativa. Golpeaba un juguete lejos de su silla alta. ¡Plunk! Ahora sus padres podían usar juguetes para provocar más comunicación. Ellos iban al suelo con él, cara a cara y le daban un juguete que estaba mirando, para ver si lo tomaba. O ponían un juguete que estaba tocando justamente fuera de su alcance y lo desafiaban a deslizarse hacia el mismo. Cuando tenía éxito, lo felicitaban calurosamente: había cerrado un círculo de comunicación. De este modo, usando los intereses naturales de Scott y existiendo capacidades motoras, ellos volvieron a comenzar la progresión del desarrollo. Lo ayudaron a dominar el tercer mojón emocional y funcional. Con su trabajo en el hogar, sus terapeutas físico y ocupacional también reportaron más progresos.

MOJÓN 4 : COMUNICACIÓN COMPLEJA

Una vez que el niño ha dominado lo básico de la comunicación de dos vías, el número de círculos que puede abrir y cerrar crece rápidamente. Y con el número, también aumenta su complejidad. Cuando antes respondía a las cosas con un simple gesto, ahora es capaz de enlazar gestos en respuestas complicadas. Cuando ve a su madre, luego de una ausencia, puede correr hacia ella, levantar sus brazos y hacer con delicia una serie de gestos que eran imposibles en una etapa anterior.

Por primera vez el niño tiene un vocabulario para expresar sus deseos. Es un vocabulario de gestos, no de palabras, pero enlazándolos juntos puede comunicar pensamientos medianamente complicados. Por ejemplo, cuando tiene hambre ya no necesita esperar a que papá le ofrezca la comida; sino que puede llevarlo de la mano, indicarle el refrigerador y señalar lo que desea. Cuando está enojado con su hermano por haberle quitado su juguete, puede golpear y tratar de quitárselo en lugar de llorar meramente. Él puede ir a buscarlo a su habitación y traerlo a su área de juego. Cuando está contento con sus padres, es capaz de correr hacia ellos, tratar de enamorarlos, abrazarlos y besarlos, y ya no sólo sonreír simplemente. Cuando está enojado, puede darles miradas de extrañamiento y luego castigarlos con un período de frialdad imperdonable.

Su creciente vocabulario gestual le ofrece maneras más complejas de expresarse a sí mismo, y con esta expresividad, se hace creativo. Él ya no tiene que hacer cosas exactamente de la misma manera en que las hacen sus padres sino que sabe ahora agregar sus propios elementos a un juego de persecución, o imitar el gesto de su madre mientras añade algo propio. Sus nuevas habilidades gestuales y de la comunicación le proveen una gran abanico de alternativas para expresar su individualidad. La personalidad del niño emerge. Al mismo tiempo, su sentido de sí mismo se está haciendo más complejo. Él ahora comprende que 20 o 30 comportamientos –un patrón de comportamientos– están implicados en estar cercano o enojado con alguien. Tiene un rango amplio de sentimientos y un variado vocabulario comportamental para expresarlos.

A medida que usa su creciente vocabulario gestual para expresar sus muchos sentimientos e intenciones y mientras responde a la creciente complejidad de los gestos de sus padres, se conectan en conversaciones gestuales más largas. Veinte, treinta, cuarenta círculos se cierran, y cada círculo construye el sentido de sí mismo del niño. Él comprende que “yo” se construye de patrones de comportamiento intencional y no simplemente de respuestas aisladas.

Mientras tanto, el niño comienza a comprender los patrones de los otros. Puede imaginar, a partir de los gestos de sus padres: si está seguro o en peligro, aprobado o desaprobado, aceptado o rechazado, respetado o humillado. Antes de usar palabras, él y sus padres sostienen diálogos sobre los principales temas de la vida. Él forma los patrones del carácter, las expectativas de los otros y un sentido de sí mismo. También emergen los de afirmación propia, de expectativas de amor y respeto, así como también de daño o insulto.

Estos diálogos crecientes son el prelude del lenguaje. A través de su extensa experiencia con la comunicación el niño construye la base para el lenguaje. Durante esta etapa, puede comenzar a imitar los sonidos de las palabras de sus padres. Los problemas de comunicación a menudo se revelan primero por la dificultad del niño al dominar esta etapa, mucho antes que la más obvia falta de lenguaje se haga evidente. Si entre los 12 y 20 meses de edad no está haciendo gestos complejos, tales como tomar la mano suya y llevarlo hacia la puerta para ir a jugar afuera, o hacer que usted lo ayude a encontrar un juguete, probablemente sea necesaria una completa evaluación. A menudo, cuando un niño no está usando palabras, los padres y profesionales son sorprendidos tratando de decidir si esperan y ven, o implementan una evaluación completa. Aunque un niño no esté hablando, si muestra una solución de problemas complejos, tales como llevarlo a usted hasta la puerta o hacia la esquina de los juguetes, puede esperar y ver. Si él no se conecta en tales patrones preverbales, esperar no es una decisión inteligente.

La habilidad para expresarse a sí mismo a través de conversaciones gestuales complejas, construye las habilidades motoras y de planeamiento motor de un niño. Para dar a conocer sus deseos e intenciones, debe primero organizar su comportamiento en secuencias lógicas y aprender a interpretar el comportamiento secuenciado de los otros. A medida que crece su habilidad para usar y disfrutar del mundo, también crece su habilidad para captar al mundo cognitivamente. Ahora sabe que cuando papá está escondido detrás de la cortina, no ha desaparecido y que puede correrla hacia un costado y encontrarlo.

A los tres años de edad, Andrew era un niño no intencional. Tomaba un juguete, luego lo dejaba caer, iba hacia otro, lo miraba y luego corría hacia la ventana pidiendo ir afuera. Si su madre no le permitía salir, rompía en inconsolables y amargas lágrimas. Este tipo de actividad azarosa y fragmentada caracterizaba su comportamiento. Pero más molesta para sus padres era la aparente falta de interés sostenido hacia ellos. Él se acercaba para buscar un abrazo aislado, pero no se quedaba durante más de unos pocos segundos. En aquel tiempo cerraba dos o tres círculos de comunicación –tal vez encontrándose con los ojos de su padre, o respondiendo a los gestos de su madre, poniendo la cabeza en su falda para ser acariciado, o tomando un juguete preferido– pero antes que pudieran hacer más, Andrew se escapaba y retomaba su vagar sin rumbo. Tres minutos más tarde retornaba, pero solamente por unos segundos. Sus padres estaban preocupados también porque su vocabulario era limitado y parecía payasesco, es decir, pobremente coordinado y físicamente inseguro.

Una evaluación reveló que Andrew tenía el síndrome del X frágil. Presentaba dificultades en el procesamiento auditivo que le obstaculizaban la interpretación de los sonidos. Las palabras de sus padres se le perdían, también sus aclamaciones entusiastas, los susurros para calmarlo y los sonidos de precaución eran difíciles de comprender para él. Del mismo modo, tenía problemas en el planeamiento motor lo cual hacía que fuera difícil para él negociar secuencias. No solamente se enfrentaba a desafíos coordinando secuencias de movimiento, sino también interpretando secuencias de sonido o movimiento. Cuando sus padres usaban gestos acompañados por sonidos para decirle que bajara las escaleras para la cena o que deje sus juguetes, él no podía entenderlos literalmente. Su comunicación era una intrusión confusa. Él amaba a sus padres y buscaba su afecto aun en sus avances

hacia ellos, pero no bien tenía un avance ellos comenzaban haciendo aquellos sonidos y gestos confusos, y sentía que necesitaba retraerse.

Luego de su evaluación, uno de los terapeutas mostró a los padres cómo trabajar con sus desafíos para ayudarlo gradualmente a extender el contacto. Los instruyó para hacer que sus gestos continúen y no sobrecargar a Andrew. Cuando él llegaba hasta ellos por un abrazo, debían sonreír cálidamente y abrazarlo. Cuando él se iba, debían continuar sonriendo y decir simplemente, “más abrazo”, ofreciéndole otro o ir hasta él usando gentilmente las manos, los sonidos y las expresiones faciales para abrazarlo.

Los padres practicaron estas instrucciones y durante los siguientes meses Andrew comenzó a acercarse a ellos para pedir un abrazo, a alejarse corriendo y luego a volver rápidamente. “Más abrazo” se había convertido en un juego, uno que él podía controlar y claramente disfrutaba. Dándoles a sus padres una pequeña sonrisa, podía hacer que ellos abran sus brazos y dijeran, “más abrazo”; para luego correr hasta allí.

El terapeuta entonces sugirió extender el juego. “Traten de ir desde tres círculos de comunicación hasta diez. Luego del abrazo de Andrew digan, “Abrazo a la pierna” y señalen su pierna. Vean si él desea darle un abrazo a su pierna. Cuando él esté cómodo con eso, tal vez su brazo deseará un abrazo. Vean cuánto pueden mantener la comunicación en marcha. Tal vez él señalará su pierna para un abrazo, o sonría y diga, “¡No!”. De todos modos, los círculos se estarán abriendo y cerrando”.

En los siguientes meses los padres lograron extender el juego del “más abrazo” hasta los brazos y las piernas, rodillas y pies. Ellos estaban cerrando ocho, nueve, diez círculos por vez. Mientras tanto, trabajaban para hacer que sus gestos y vocalizaciones fueran enérgicas y claras. En lugar de decir “Andrew, baja las escaleras para la cena, por favor”, ellos decían “Andrew, ¡a comer!”. En lugar de decir, “¿Quieres queso en tu sándwich?” ellos señalaban el queso y decían, “¡Oh muchacho, mira, queso!”. También trataban de mantener el trasfondo de sus palabras-expresiones faciales y gestos— tan animado como les fuera posible.

Andrew respondía prontamente al nuevo vocabulario de sus padres. En los siguientes seis meses inició más contacto con ellos, se sentó en sus faldas para hacer juegos calmos de abrazos, y respondió a sus gestos simples con gestos propios. Él estaba cerrando rutinariamente de 10 a 12 círculos en forma seguida con una conexión más profunda, con mayor placer y cadenas más largas de gestos. También comenzó a imitar más los sonidos de sus padres, utilizando una mayor variedad de tonos. No solamente se estaba moviendo hacia una comunicación gestual compleja, sino que también estaba desarrollando las habilidades que lo llevarían hacia un lenguaje más rico.

Lucy, a los tres años de edad, era una niña mucho más difícil que Andrew. Deseosa y enérgica, era difícil para sus padres controlarla. Ella también, corría sin rumbo de objeto en objeto, pero en lugar de examinar las cosas en forma calma, se lanzaba hacia ellas con frenesí, a menudo dejando una cadena de cosas rotas. Faltándole el lenguaje, hacía sonidos fuertes mientras corría, ignorando los llamados de sus padres para que venga a buscar mimos. Lucy se podía conectar en una comunicación limitada con sus padres, podía tomar objetos de sus manos, señalar las cosas que deseaba, golpear la puerta, el televisor o la heladera para indicar sus deseos. Pero una vez que tenía lo que deseaba se iba nuevamente como un remolino de movimientos agitados.

Lucy fue diagnosticada con el trastorno de déficit en la atención y un trastorno en el lenguaje. Un terapeuta ocupacional que atendía sus diferencias individuales explicó a sus

padres que el movimiento continuo de su hija, en parte, provenía de una hipo-reactividad a la entrada sensorial. Como su cuerpo buscaba estimulación, estaba en una continua misión para encontrarla. Correr, tocar, apretar y acariciar eran todas maneras de satisfacer la necesidad de su cuerpo de estimulación táctil y propioceptiva. El terapeuta sugirió que sus padres ubiquen estos tipos de sensaciones en las interacciones planteando juegos que impliquen saltar, correr, tocar, doblar y moverse en el espacio. Este intento la ayudaría a experimentar niveles apropiados de sensación.

El terapeuta también alentó a sus padres a tratar de prolongar los contactos con ella. “Cuando golpee la puerta para irse afuera, no se la abran simplemente” dijo el terapeuta, “simulen no entenderla de modo que deba mostrarles más lo que desea. Traten de alargar la comunicación de tres círculos a diez”

De este modo cada vez que Lucy golpeaba la puerta para irse afuera, sus padres jugaban a ser sordos. Ellos la miraban como si dijeran, “¿Huh? ¿Qué deseas?”. Ella golpeaba la puerta de nuevo, y ellos la empujaban como si eso fuera lo que quería. Ella golpeaba aun más fuerte y sus padres fingían ignorarla. Finalmente, tomaba sus manos y las colocaba en el picaporte, “Oh” decían sus padres, “¿quieres que yo abra la puerta?”. Lucy saltaba, pero todavía sus padres la demoraban, fingiendo, hasta que una vez más llevaba sus manos hasta el picaporte y trataba de girarlas en la dirección correcta.

Primeramente estos ejercicios eran intensamente frustrantes para todos. Lucy parecía pronta a perder el control y sus padres odiaban hacerla sentir tan incómoda. Pero pudieron ver que la estrategia estaba funcionando porque cada vez que lo hacían, Lucy cerraba ocho o diez círculos en forma seguida. Ellos comenzaron aplicando la estrategia en otros encuentros. Cuando quería un juguete o una masita particular, simulaban no entender ofreciéndole la equivocada o fingiendo no saber cómo abrir la caja, hasta que Lucy hubiera cerrado siete, ocho o nueve círculos al comunicar su deseo. Sus padres eran siempre cálidos, contenedores y tenían un destello en sus ojos mientras negociaban con ella y hacían que sus comunicaciones fueran muy animadas. Ellos comunicaban su amor por Lucy mientras la hacían trabajar más duro.

Varios meses más tarde, Lucy estaba rutinariamente comunicándose con sus padres en estas conversaciones más largas. Al mismo tiempo, ellos estaban conversando continuamente con ella sobre la actividad que realizaban. “¿Tú quieres una masita? Bien. Oh, ¿no esa masita? ¿Cuál masita? Oh, la de chocolate ...” Ocasionalmente Lucy imitaba los sonidos que escuchaba de sus padres haciendo, “Ooh-ooh”, para replicar el sonido de “masita”. Dándole a Lucy tanta experiencia emocional interactiva con la comunicación, sus padres estaban ubicando la base para el lenguaje. Su persistencia en prolongar los círculos de comunicación estaba ayudándola a dominar el cuarto mojón y también a estar más focalizada y atenta.

MOJÓN 5 : IDEAS EMOCIONALES.

La habilidad del niño para formar ideas se desarrolla primero en el juego. Utiliza juguetes para inventar historias y a través de las mismas experimenta con el rango de intenciones y deseos que siente. Las muñecas bebés son alimentadas por las muñecas mamás. Las personas dentro de una casa están amenazadas por osos gigantes. Los autos chocan con otros autos. Juntamente con este juego de ideas llega el uso expandido de palabras. Primeramente el niño sólo rotula los elementos importantes de su mundo –las personas de quienes él depende, sus comidas y juguetes favoritos– u ordena imperiosamente, “¡Eso!” para indicar un objeto deseado. A su vez, agrega diálogos a su

juego. Más tarde, con la ayuda de sus padres, coloca nombres a su rango de intenciones, deseos y sentimientos.

A través de este juego hecho de ideas y del uso expandido de palabras está aprendiendo que los símbolos sirven para las cosas. La caja vacía en la cual él baña a su muñeca es un símbolo de la bañadera. La palabra baño es un símbolo para su actividad en el inodoro. La palabra enojado es un símbolo para aquel sentimiento que explota dentro de él. Cada símbolo es una idea, una abstracción de la cosa concreta, la actividad o la emoción con la cual el niño está ocupado. A medida que experimenta más y más con el juego simbólico y las palabras, se inserta crecientemente en el mundo de las ideas.

Eventualmente es capaz de manipularlas, de usarlas para que satisfagan sus necesidades. Por ejemplo, puede ver, oír y sentir a mamá cuando ella no está presente. En lugar de llorar, ahora cuando se despierta de noche, puede llamarla. Algunas veces imaginar y pensar en su madre es suficiente para reconfortarse. Cuando tiene sed, puede pensar en el jugo y decir, “Mamá, jugo”, en vez de esperar que ella sepa qué quiere. Con esta nueva habilidad para manipular un mundo de símbolos ha dado el salto a un nivel más alto de comunicación y conciencia.

Ryan había tenido numerosos problemas médicos y curaciones cuando era infante y aunque estaba saludable a los dos años y medio, tenía comportamientos difíciles, desbaratadores. Él nunca durmió durante más de tres horas por vez, era activo e irritable, rechazó mucho la comida y estaba significativamente por debajo del peso.

La evaluación preliminar mostró que había dominado el indicador más temprano. Él tenía un interés ansioso por los juguetes en el consultorio y era capaz de permanecer calmado, pero sus habilidades en la intimidad y en la comunicación de dos vías eran intermitentes. A menudo no sintonizaba con sus padres, rechazando interactuar e ignorando sus palabras y gestos, pero cuando estaba motivado, podía encadenar numerosos gestos para expresar sus deseos. Por ejemplo, señalaba ávidamente la casa de muñecas sobre un estante, hasta que se la ubicaba sobre el piso y luego metódicamente abría y cerraba todas sus puertas y ventanas, pero mostraba poca inclinación a usar la casa para jugar y desplegar ideas. Cuando se le ofrecían algunas muñecas, él mecánicamente las ponía dentro pero no creaba una historia. Su uso de palabras era también limitado. Usaba algunas palabras simples, tales como “puerta” pero no para interactuar con otros, sólo para decir ocasionalmente “no” o “fuera”. Parecía que no había dominado completamente los mojonos más tempranos y por lo tanto, su habilidad para dominar el mojón 5 estaba deteriorada.

Las observaciones de Ryan en el juego trajeron a la luz algo más sobre él: su rango de emociones parecía restringido. Cuando las cosas estaban mal no se enojaba, cuando eran leves no sonreía. Él estaba interesado en los juguetes del consultorio, pero exhibía poca curiosidad. Y cuando sus padres trataban de abrazarlo o alentarle no mostraba evidencia de calidez o placer. Su madre lo había descrito como “siempre negativo” y era fácil ver cómo este niño podía parecerlo.

Como parte de la evaluación un terapeuta ocupacional descubrió que era hipersensible al tacto y alrededor de la boca, lo cual importaba para algunas de sus preferencias por la comida. También era posturalmente inseguro, es decir, no sentía su cuerpo cómodo cuando se movía a través del espacio. Un pie que se movía del piso lo hacía sentir poco balanceado.

Las observaciones de Ryan y sus padres jugando juntos revelaron que las dificultades sensoriales del niño eran responsables de sus problemas sólo en parte. La manera en que sus padres jugaban con él también contribuía a ellos. En sus esfuerzos para conectarse con Ryan, sus padres eran demasiado rápidos para ofrecer ideas y como consecuencia estorbaban su habilidad para desarrollar las suyas. Por ejemplo, la madre le daba una muñeca. “¿Qué es esto?” preguntaba. Cuando él no había contestado inmediatamente ella le dijo, “Es el muñeco nene” “¿Qué es esto?”. Nuevamente él no contestó en forma inmediata. “Es la muñeca nena” dijo ella. “¿Qué deseas que hagamos juntos?”. Una vez más le suministraba la respuesta. Ryan respondía dándose vuelta. Su madre entonces colocaba un títere en su mano y decía, “¿Qué le vas a decir al títere?”. Cuando él no respondía, ella decía, “Dile hola al títere. Dile hola”. Ryan le daba la espalda y tomaba un bloque, lo colocaba sobre otro bloque y los apilaba. Su padre se comportaba en forma similar con su hijo. Él era más directivo y los gestos y respuestas de Ryan eran aun más limitados.

¡Los padres de Ryan le daban tan poco espacio para moverse que darles la espalda y hacer gestos negativos se habían convertido en su única manera de afirmarse a sí mismo! Esta tendencia emocional estaba aumentada por sus patrones sensoriales. Su inseguridad postural lo había hecho inclinarse a ser pasivamente negativo –a dar la espalda más que a golpear– y su sensibilidad alrededor de la boca lo predisponía a ser negativo cuando llegaba la comida. Tal vez su incapacidad para dormir era justamente una manera más de afirmarse a sí mismo frente a sus padres. Saliendo de la sintonía ellos él ganaba más espacio para sí mismo, pero en el proceso limitaba sus posibilidades para desarrollar sus propias ideas.

El programa de tratamiento, además de trabajar sobre la hiper-sensibilidad oral de Ryan y el control muscular, trabajó con ambos padres en las interacciones con su hijo. Ellos debían aprender a darle tiempo para responderles antes de ofrecerle la respuesta propia. Debían darle espacio para que inicie el juego. Gradualmente ambos aprendieron a estar muy conectados pero ser menos intrusivos cuando jugaban. A medida que así lo hacían, Ryan se conectó más con ellos. Él también comenzó a mostrar algo de liderazgo. En una sesión, varios meses más tarde, se puso un títere ballena en su mano y mantuvo su boca abierta. En lugar de dirigir la acción como lo hubiera hecho en el pasado, su madre se puso un títere en la mano e hizo que dijera, “¿Qué quiere el Sr. Ballena?”. Luego esperó pacientemente la respuesta de Ryan. Este dijo que la ballena estaba enojada. En lugar de alimentar a la ballena por sí misma, su madre preguntó, “¿qué desea comer?”. Ryan, con una gran iniciativa verbal generó una lista de comidas que la ballena quería. Tan simple como parecía esta interacción significó una gran mejora en la dinámica familiar. Más que decirle a Ryan qué hacer en cada situación, su madre le había permitido dirigir el juego e inspiró su iniciativa uniéndosele a él en el drama. Ella se transformó en un jugador en el drama, pero él era el director.

El padre hizo similares intentos. Aproximadamente en el mismo tiempo, en una sesión, Ryan notó una luz. “¿Qué es esto?” preguntó. En lugar de tomarlo, su padre respondió, “Veamos si podemos saberlo”. Él señaló el interruptor. Ryan comenzó presionándolo y luego de un par de veces la luz retornó. Ryan rió. Luego se la mostró a su padre y este hizo caras graciosas. Luego ellos presionaron el interruptor, el padre le había mostrado la luz y Ryan hizo caras graciosas. A través de este pequeño intercambio tanto uno como el otro rieron. Su intercambio fue cálido e íntimo y , por primera vez, placentero para el niño.

De repente Ryan tuvo una idea. Le dijo a su padre “yo” señalando la luz. Cuando su padre hizo brillar la luz sobre él, Ryan se paró en el lugar de la luz y simuló estar en un

escenario. Con todos mirándolo, hizo piruetas y actuó. Cuando su audiencia aplaudía realizaba algo más. Este era un paso enorme. Por primera vez, había iniciado un drama complejo en el cual sus padres y el terapeuta estaban importantemente implicados. Con la ayuda de sus padres, él se estaba abriendo al mundo de las ideas emocionales, fortaleciendo sus habilidades en la intimidad y la comunicación. Él estaba cimentando su dominio de los mojones más tempranos y estaba haciendo un buen progreso en el mojón 5.

MOJÓN 6 : PENSAMIENTO EMOCIONAL

En la etapa previa, las expresiones de emoción del niño son como pequeñas islas desconectadas. El juego se mueve -dentro de unos pocos minutos- desde una alegre fiesta de té, un choque enojoso de autos o hasta un monstruo amenazante que tira una casa; mientras usa todo lo que ve para desplegar temas emocionales. En esta sexta etapa, el niño construye puentes entre aquellas islas. Las ideas se enlazan juntas en secuencias lógicas y el juego y la imaginación están también conectados más lógicamente. Mientras que en la quinta etapa un niño viste una muñeca, viendo un crayón garabatea, después viendo un tambor simula ser quien lo toca; uno en la etapa del pensamiento emocional conecta las piezas juntas. Por ejemplo, él podría hacer el juego del tambor para la pequeña niña vestida y usar el crayón para hacer las invitaciones para la actuación; o la muñeca podría tener la fiesta del té, llamar a amigos para invitarlos, preparar refrescos, poner la mesa y determinar el patrón para sentarse.

En esta etapa el niño es capaz de expresar un amplio rango de emociones en su juego y a través de la experimentación comienza a reconocer más y más lo que hace el “yo”. Él puede aun predecir algunos de sus sentimientos –si mamá se va yo estaré asustado– y comienza a ver que sus sentimientos y su comportamiento tienen un impacto en los otros: si yo me enojo y golpeo, papá se enojará.

Él también comienza a comprender los conceptos emergentes del espacio y el tiempo de un modo personal y emocional: mamá está en otra ciudad, lo cual es diferente de otra habitación; si yo le pego a Tommy hoy, él me puede pegar a mí mañana. La habilidad para conceptualizar el espacio y el tiempo y para enlazar acciones y sentimientos le permiten desarrollar un sentido de sí mismo que tiene puentes lógicos entre diferentes percepciones, ideas y emociones. Él también es capaz de conectar ideas en términos de solución de problemas espaciales y verbales: en lugar de ver torres de bloques separadas como estructuras aisladas, puede unirlas para hacer una gran casa. Puede responder las preguntas de qué-cuándo-por qué, disfrutar los debates, articular lógicamente una opinión y comenzar la larga jornada hacia niveles más y más altos del pensamiento abstracto. Las habilidades para la solución de problemas espaciales y verbales descansan en las necesarias para la solución de problemas emocionales. Como sucede en las etapas más tempranas, las interacciones emocionales crean las estrategias de pensamiento que luego se aplican al mundo más impersonal.

Durante esta etapa el niño es capaz de expresarse completamente en forma verbal. Él también utiliza los gestos para expresar sus sentimientos –especialmente los sentimientos negativos tales como el enojo y la agresión– pero ahora está cómodo en el dominio de palabras y comprende que las ideas y los sentimientos pueden ser comunicados por medio de palabras.

Primeramente, vemos que los niños dominan islas de pensamiento emocional. Con el tiempo estas islas se conforman en continentes y la visión del niño se hace más cohesiva integrando más experiencias en un sentido de sí mismo y en la habilidad para solucionar problemas. Los niveles más altos de pensamiento se construyen sobre esta base.

Cuando Robbie tenía un año de edad fue diagnosticado con parálisis cerebral, con bajo tono muscular y debilidad en el lado derecho. Él hizo un buen progreso. Sin embargo, a los cuatro años y medio era un pequeño que se conectaba, pero con un caminar difícil y movimientos de brazos no intencionales por sus dificultades motoras. Tenía una cálida sonrisa y hacía, intermitentemente, un buen contacto visual. Su madre lo describió como “misterioso” porque no era siempre fácil de comprender, o “realista”. Su lenguaje era inmaduro para su edad, comprendía palabras simples pero no conceptos o frases abstractas y a menudo daba respuestas tontas e ilógicas a las preguntas que se le formulaban. Si se le preguntaba qué comía para el almuerzo decía “La luna es verde” o frases ilógicas hasta para sí mismo. Pero algunas veces, tales como cuando se le pedía un juguete, él era lógico y conectado a la realidad. Sus padres estaban preocupados porque no jugaba con sus pares y a menudo parecía “perdido en el **simulaf**”.

Robbie había logrado muchos de los mojones emocionales tempranos, aunque ninguno parecía completamente dominado pues se desmoronaban cuando estaba bajo estrés. Por ejemplo, quería jugar con los juguetes y objetos en el consultorio del terapeuta y permanecía calmo mientras los examinaba, pero cuando su madre trataba de esconder un juguete lejos de él, gritaba con rabia durante 15 minutos. Algunas veces se introvertía balbuceando para sí mismo, como si solamente sus pensamientos interiores pudieran reconfortarlo. Gran parte del tiempo estaba conectado con sus padres. Él los miraba a los ojos y respondía sus preguntas, aunque raramente sonreía. Entonces repentinamente, sin ninguna provocación aparente, se alejaba e intencionalmente los ignoraba. Él era claramente capaz de la comunicación de dos vías, tanto con gestos como con palabras. Su comprensión de la palabra y el uso de ideas era algunas veces muy sofisticado. Pero nuevamente, sin ninguna provocación aparente, dejaba de cerrar círculos y respondía con frases tontas e ilógicas. Su juego era mecánico, disfrutaba colocando muñecas hacia abajo en el techo de la casa de muñecas más que desplegar un drama, y cuando comenzaba uno, se trataba de fragmentos de acción desconectada más que de una historia unificada. Su rango de emoción era angosto. En general, Robbie parecía incapaz de sostener una idea, una conversación o un sentimiento durante más de unos pocos segundos. Luego necesitaba retraerse al confort de su mundo interior. Su dominio incompleto de los mojones anteriores había socavado su habilidad para elaborar el nivel 6.

Posteriores evaluaciones revelaron un número de factores que **contribuían** a los problemas de Robbie. Él tenía un problema en el procesamiento auditivo y en la recuperación de las palabras, lo cual significaba que a menudo no podía comprender qué se le había dicho y no podía pensar la palabra que deseaba para responder. Era fácil ver cómo esto podía desalentarlo para cerrar círculos. Él había realizado grandes adelantos en su terapia física, pero aun tenía déficits significativos a nivel motor grueso y fino. Su postura y balance eran inseguros y era difícil para él planear y ejecutar sus movimientos. Esta dificultad producía un caminar trabado, movimientos de brazos no intencionales, y una falta general de coordinación. Para superar estas dificultades, su programa de tratamiento incluyó terapia del lenguaje y ocupacional juntamente con su terapia física.

Igualmente importante para el tratamiento era el programa desarrollado por los padres de Robbie. Quedó claro al observarlos jugar con él, que podían ayudarlo a estar más integrado. Su madre, más que llevar sus conversaciones nuevamente hacia la realidad, a menudo se perdía con él en su elaboración auto-absortas de ideas. Ella llamaba a sus ideas fragmentadas “sus poemas”, pero no trataba de comprenderlos. “Solamente necesita saber” explicaba ella. El padre no se implicaba demasiado con él y evitaba las actividades familiares. Desconectado de la realidad, Robbie estaba actuando cada vez más dentro de su

propio mundo. Con el tiempo, si la situación no cambiaba, él se relacionaría cada vez menos con los otros.

Como parte del programa de tratamiento, los padres debían jugar en el piso con él, alentándolo a cerrar sus círculos de comunicación. Su objetivo era prevenir que se retrajera dentro de sí mismo y a sintonizar con ellos. Cada vez que él hacía un comentario tonto, ellos debían enlazarlo a la realidad uniéndose a él en su juego. Ayudándolo a cerrar círculos verbales, lo ayudaban a compartir ambos mundos más que continuar viviendo en el propio. Por ejemplo, cuando Robbie deslizaba una muñeca por el costado de la casa de muñecas y anunciaba, “La muñeca está saltando de la luna”, sus padres podían decir, “¿Dónde está la luna?”. Si él no contestaba ellos podían decir, “¿Este costado es la luna?” como un medio de enlazar su idea a la realidad de su acción. Si con eso no obtenían una respuesta podían intentar, “¿Cómo podemos nosotros ayudarla a saltar de la luna?” o “¿Cómo vamos a la luna?”, uniéndose a su juego. El costado de la casa podría entonces convertirse en una nave espacial y allí podían partir. Cada vez que se unían a él trataban de ayudarlo a enlazar sus ideas a las ideas de ellos de modo que hubiera un puente lógico entre lo que él creaba y lo que alguien creaba desde afuera.

Los padres también practicaban conversaciones basadas en la realidad. Ellos podían preguntar qué hizo Robbie en el preescolar aquel día. Si él decía algo tonto, tal como “La chimenea tiene agua” hacían una transición hacia algo realista. Ellos podían responder, “¿Pasó algo con una chimenea o con el agua?” y continuar pacientemente hasta que fuera capaz de darles una respuesta lógica. Las maestras de Robbie fueron alentadas en forma similar para ayudarlo a cerrar sus círculos verbales.

Los padres fueron ayudados a poner límites cuando Robbie tenía rabietas. En el pasado, ellos le permitían sacudirse o desistían a sus demandas. Ahora lo sostenían con fuerza para ayudarlo a calmarse y gradualmente lo ayudaban a hablar sobre el problema. Después de unas pocas semanas, también usaron ejercicios de la terapia ocupacional para ayudarlo a calmarse.

Con el tiempo, Robbie hizo progresos lentos pero firmes. Con unos pocos meses en terapia fue capaz de mantener una comunicación de dos vías durante un período más largo de tiempo y tenía menos rabietas en el hogar. Con una cantidad de señales que le brindaban sus padres para compensar su problema de recuperación de palabras, él estaba realizando un mejor trabajo de describir su día en la escuela.

Unos pocos meses después, su juego simbólico tomó un nuevo nivel emocional. Él comenzó a desarrollar dramas elaborados en los cuales los buenos chicos eran constantemente abrumados por los malos chicos y tenían que defenderse a sí mismos. Ocasionalmente explotaba mientras jugaba a que era malo con su hermana, o con un niño en la escuela, diciendo “porque ellos rompen mis cosas”. Estos comentarios comenzaron a proveer un sentido a sus sentimientos interiores. A menudo, se sentía aparentemente abrumado, por otras personas, enojado con ellos por haberlo herido y fantaseaba con el contraataque. Él había comenzado a formar puentes entre las ideas, entre el mundo real y su juego.

Un año y medio más tarde, Robbie había hecho un tremendo progreso. Podía sostener una conversación lógica tan prolongada como lo deseara su interlocutor. Sus rabietas habían virtualmente desaparecido y se había hecho muy capaz de regular su humor, de expresar un amplio rango de emociones –desde la alegría hasta la tristeza, desde la dependencia hasta la agresividad– en el juego como así también en la vida. Y mientras antes no podía permanecer en sintonía y se cerraba a sí mismo en su mundo interior, ahora

estaba enraizado en la realidad. En el pasado había usado su creatividad e inteligencia para escapar a su fantasía, en parte porque procesar las ideas de las otras personas y encontrar palabras era difícil, y en parte a causa de conflictos con ciertos sentimientos. Ahora él usaba su creatividad para permanecer implicado en la comunicación de dos vías, para construir puentes lógicos entre ideas y para elaborar sus problemas con el procesamiento auditivo y la recuperación de palabras. Aun tiene algunos de estos problemas y sus padres continúan trabajando con él, pero su progreso total ha sido excelente. Él está ahora funcionando a un nivel apropiado a su edad en todas las áreas básicas. Con la ayuda paciente de sus padres ha dominado los seis mojones emocionales e intelectuales.

Los niños logran estos mojones en diferentes edades, habiendo una amplia variación aun en niños sin desafíos. Lo importante es, no tanto la edad en la cual un niño domina cada habilidad, sino que cada una esté dominada porque cada una de ellas forma una base para la siguiente.

Una vez que un niño ha dominado los seis mojones tiene herramientas básicas críticas para comunicarse, pensar y para el enfrentamiento emocional. Tiene un sentido positivo de sí mismo. Es capaz de relacionarse de manera cálida y amorosa, de vincularse lógicamente con el mundo externo. Puede expresar en palabras un amplio rango de emociones -incluyendo el amor, la alegría, enojo, frustración, temor, ansiedad, celos y otras- y de recuperarse de las emociones fuertes sin perder el control. Sabe usar su imaginación para crear nuevas ideas. Es flexible en su trato con las personas y situaciones, es capaz de tolerar los cambios y aun más frustraciones. Obviamente no todos los niños hacen todas estas cosas igualmente bien, pero uno que haya dominado los mojones tendrá importantes bases para amar y aprender.

CAPÍTULO 5

OBSERVANDO A CADA NIÑO : LOS SEIS MOJONES

En el capítulo 3 discutimos cómo observar los desafíos biológicos de su niño para que usted pueda identificar sus fortalezas, sus dificultades y saber cómo ellas afectan sus interacciones. Una vez que lo haya realizado, necesita observar dónde está su niño en la escalera del desarrollo: qué mojonos ha dominado, cuáles necesita fortalecer y cuáles están progresando bien. Estos dos conjuntos de observaciones formarán el perfil individual de su niño. Usted lo puede usar entonces para poner en práctica un modelo terapéutico adaptado a sus necesidades específicas, pudiendo realizarse del mismo modo que las otras: **advirtiendo** (observando) el juego de su niño, su interacción con usted y los otros y cómo realiza sus actividades diarias.

CARTILLA DE OBSERVACIÓN

Use la siguiente cartilla para determinar qué mojonos ha dominado su niño y cuáles necesita aun trabajar. Las habilidades que señalan el dominio de cada mojón están listadas sobre la izquierda. Para ubicar a su niño en cada una, puede utilizar la Escala de Puntuaciones. Si la habilidad está siempre presente, registre a qué edad fue dominada.

Escala de Puntuaciones: N = habilidad nunca presente
 S = habilidad presente algunas veces
 A = habilidad siempre presente
 L = el niño pierde la habilidad bajo estrés (enojo, hambre, fatiga, etc.)

MOJÓN 1: AUTO-REGULACIÓN E INTERÉS EN EL MUNDO

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
1. Muestra interés en diferentes sensaciones durante tres o más segundos.		
2. Permanece calmo y focalizado durante dos o más minutos		
3. Se recupera de la angustia dentro de los 20 minutos con su ayuda.		
4. Se recupera de la angustia dentro de los 20 minutos con su ayuda.		

--	--	--

MOJÓN 2 : INTIMIDAD

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
1. Responde a sus gestos (con una sonrisa, el ceño fruncido, vocalizaciones, acercándose hacia usted o con otro comportamiento intencional)		
2. Responde a sus propuestas con placer obvio.		
3. Responde a sus propuestas con curiosidad e interés afirmativo (por ej. Estudiando su rostro)		
4. Anticipa un objeto que se le ha mostrado y luego quitado (por ejemplo sonríe o balbucea para mostrar interés)		
5. Se disgusta cuando usted no le responde en el juego durante 30 segundos o más		
6. Protesta y se enoja cuando está frustrado		
7. Se recupera de la angustia dentro de 15 minutos, con su ayuda		

MOJÓN 3 : COMUNICACIÓN DE DOS VÍAS

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
1. Responde a sus gestos con gestos intencionales (por ejemplo se extiende hacia usted en respuesta a sus brazos extendidos, responde a su vocalización o mirada)		
2. Inicia interacciones con usted (por ejemplo, se extiende hacia su nariz o cabello, o en busca de un juguete, eleva sus brazos para ser levantado)		
3. Demuestra las siguientes emociones: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cercanía</i> (por ejemplo, devolviendo el abrazo cuando es abrazado, extendiéndose para ser levantado) • <i>Placer y excitación</i> (por ejemplo sonriendo gozosamente mientras coloca el dedo en su boca o mientras toma un juguete de su boca y lo coloca en la suya propia) • <i>Curiosidad afirmativa</i> (por ejemplo, tocando y explorando su cabello) • <i>Protesta o enojo</i> (por ejemplo tirando la comida de la mesa o gritando cuando su juguete deseado no se le alcanza) • <i>Temor</i> (por ejemplo dándose vuelta, mirando asustado, o llorando cuando un extraño se acerca demasiado rápido) 		
4. Se recupera de la angustia dentro de los 10 minutos, cuando se lo implica en interacciones sociales.		

MOJÓN 4 : COMUNICACIÓN COMPLEJA

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
<p>1. Cierra 10 o más círculos de comunicación en forma seguida (por ejemplo lo toma a usted de la mano, lo lleva caminando hacia la heladera, señala, vocaliza, responde a su pregunta con más ruidos y gestos, y continúa el intercambio gestual hasta que usted abre la puerta y obtiene lo que desea)</p>		
<p>2. Imita su comportamiento de una manera intencional (por ejemplo se coloca el sombrero de papá, luego anda por la casa esperando la admiración)</p>		
<p>3. Cierra 10 o más círculos usando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocalizaciones o palabras • Expresiones faciales • Tacto recíproco o sostén • Movimiento en el espacio (por ejemplo armar una tremolina) • Actividad motora gruesa (por ejemplo juegos de persecución, juegos de trepar) • Comunicación a través del espacio (por ejemplo, puede cerrar 10 círculos con usted desde la otra punta de la habitación) 		
<p>4. Cierra tres o más círculos en forma seguida, mientras siente las siguientes emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cercanía</i> (por ejemplo usa las expresiones faciales, gestos y vocalizaciones para buscar un abrazo, beso o 		

<p>mimo, o usa la imitación, tal como hablar por un teléfono de juguete mientras usted está en el teléfono real)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Placer y excitación</i> (usa miradas y vocalizaciones para invitar a otra persona a compartir la excitación por algo; comparte “bromas” con otros niños o adultos, riendo juntos con alguna provocación) • <i>Curiosidad afirmativa</i> (explora con independencia, usa su habilidad para comunicarse a través del espacio, para sentirse cercano con usted, mientras explora o juega solo) • <i>Temor</i> (le dice a usted cómo protegerlo, por ejemplo, dice “¡No!” y corre detrás suyo) • <i>Enojo</i> (deliberadamente golpea, pellizca, grita, o se tira al piso para demostrar enojo; ocasionalmente usa miradas frías y enojosas) • <i>Puesta de límites</i> (comprende y responde a sus límites tanto si son expresados con palabras – “No, deja eso” – o gestos – mover el dedo, cara enojada) 		
<p>5. Usa la imitación para elaborar la angustia y recuperarse de la misma (por ejemplo se tira al piso y grita luego de haber sido gritado)</p>		

MOJÓN 5: IDEAS EMOCIONALES

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
<p>1. Crea dramas simbólicos con dos o más ideas (por ejemplo, los camiones</p>		

<p>chocan y luego levantan rocas, las muñecas se abrazan y luego tienen una fiesta de té; las ideas no necesariamente se enlazan)</p>		
<p>2. Usa palabras, imágenes, gestos para implicar dos o más ideas por vez (por ejemplo “No a dormir. A Jugar”); las ideas no necesariamente se enlazan)</p>		
<p>3. Comunica deseos, intenciones y sentimientos usando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Gestos múltiples en forma seguida • Tacto (por ejemplo cantidades de abrazos o de tremolinas) 		
<p>4. Plantea juegos motores simples con reglas (por ejemplo reconoce turnos arrojando la pelota)</p>		
<p>5. Usa el juego simbólico o las palabras para comunicar las siguientes emociones, mientras expresa dos o más ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cercanía</i> (por ejemplo hace que la muñeca diga, “Abrazame”, luego el niño contesta, “Yo te doy un beso”) • <i>Placer y excitación</i> (por ejemplo, dice palabras graciosas y luego se ríe) • <i>Curiosidad afirmativa</i> (por ejemplo, hace simbólicamente el zumbido de un aeroplano alrededor de la habitación, luego dice que se va a la luna) 		

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Temor</i> (por ejemplo, plantea un drama en el cual la muñeca tiene miedo del ruido fuerte y entonces llama a la mamá) • <i>Enojo</i> (por ejemplo, hace que los soldados se disparen uno al otro y luego se caigan) • <i>Puesta de límites</i> (por ejemplo, las muñecas siguen reglas en la fiesta de té) 		
<p>6. Usa el juego simbólico para recuperarse y tratar con la angustia (por ejemplo juega a que se come la masita que en realidad no pudo tener)</p>		

MOJÓN 6 : PENSAMIENTO EMOCIONAL

HABILIDAD	PUNTUACIÓN ACTUAL	EDAD DEL DOMINIO
<p>1. En el juego simbólico, dos o más ideas se enlazan lógicamente, aunque las ideas en sí mismas no sean reales (por ejemplo, el auto está visitando la luna y llega allí volando rápido)</p>		
<p>2. Construye sobre la idea del juego simbólico del adulto (por ejemplo, el niño está haciendo sopa, el adulto pregunta que hay allí, el niño contesta, “Piedras y suciedad”)</p>		
<p>3. En el lenguaje, conecta ideas lógicamente; las ideas se basan en la realidad (por ejemplo “No voy a dormir. Quiero ver televisión”)</p>		
<p>4. Cierra dos o más círculos verbales de comunicación</p>		

<p>(por ejemplo “Quiero ir afuera”; el adulto pregunta, “¿Por qué?” “A jugar”)</p>		
<p>5. Se comunica lógicamente, conectando dos o más ideas, sobre intenciones, deseos, necesidades, o sentimientos, usando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras • Múltiples gestos en forma seguida (por ejemplo, simulando ser un perro enojado) • Tacto (por ejemplo, cantidades de abrazos como parte de un drama simbólico en el cual el niño es el papá) 		
<p>6. Plantea juegos espaciales y motores con reglas (por ejemplo, respeta turnos deslizándose por una pendiente)</p>		
<p>7. Usa el juego simbólico o las palabras para comunicar dos o más ideas conectadas lógicamente, referidas a las siguientes emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cercanía</i> (por ejemplo la muñeca se lastima y la mamá la arregla) • <i>Placer y excitación</i> (por ejemplo dice palabras del baño, tales como “caca” y se ríe) • <i>Curiosidad afirmativa</i> (por ejemplo los buenos soldados buscan la princesa perdida) • <i>Temor</i> (por ejemplo el monstruo asusta a la muñeca bebé) • <i>Enojo</i> (por ejemplo los buenos soldados pelean a los malos) 		

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Puesta de límites</i> (por ejemplo los soldados pueden golpear solamente a los malos por las reglas) 		
<p>8. Usa un juego simbólico que tiene una secuencia lógica de ideas, para recuperarse de la angustia, a menudo sugiriendo una manera de enfrentarse con la angustia (por ejemplo, el niño se transforma en la maestra, dirigiendo la clase)</p>		

CAPITULO 6

OBSERVÁNDOSE A USTEDES MISMOS

Tal como lo explicamos en la introducción, el desarrollo de su niño es como un tejido. Una de las hebra es su disposición biológica, la segunda es el modo en que él interactúa con usted y los otros para dominar los seis mojonos del desarrollo y la tercera son los sentimientos, valores, expectativas, comportamientos, los patrones familiares y culturales que usted lleva a aquellas interacciones. Todos nosotros tenemos maneras de sentirnos y comportarnos que son automáticas y que influyen el modo en que nos relacionamos con nuestros niños. Las hemos aprendido en las propias familias, como resultado de las circunstancias de lo vivido y de la cultura a la cual pertenecemos. Muchas de ellas están tan arraigadas que son invisibles para nosotros. Pero cuando buscamos las mejores maneras de elevar a nuestros niños, particularmente aquellos con necesidades especiales y el modo de usar cada encuentro para estimular el crecimiento del desarrollo, tiene sentido tratar de hacer que lo invisible sea visible, de examinar estas maneras automáticas de pensar, sentir y responder, de modo que podamos hacer que todo lo que hagamos y digamos facilite el desarrollo de cada uno lo más posible.

Los padres pueden, por ejemplo, tener temores o fantasías respecto a sus niños, o a sí mismos como padres, basados en su propia niñez. Una madre que teme ser tan controladora como su propia madre, podría tener cierto temor de ser demasiado intrusiva con su niño y por lo tanto comportarse de modo sumamente pasivo o alejado. Un padre que recuerda haber sido regañado de niño, puede sentirse incómodo con la naturaleza calma de su niño y tratar de controlarlo para hacer que sea más agresivo.

Los padres también tienen tendencias emocionales y comportamentales. Algunos son más extrovertidos y demostrativos, mientras que otros tienden a ser tímidos y reservados. Todos están más cómodos con ciertas emociones que con otras y sus propios placeres pueden inadvertidamente dificultarles a sus niños la expresión de aquellos sentimientos. Una madre que está incómoda con el enojo puede irreflexivamente llevar la conversación hacia otra dirección cuando siente que su hijo se enoja demasiado. Un padre que se siente incómodo con la crianza gentil podría convertir cada encuentro con su hija en un juego rudo. El modo en que ellos negociaron los diferentes mojonos del desarrollo, mientras crecían ejerce una importante influencia en la manera en que se acercan a sus propios niños. Un padre que nunca dominó la etapa del uso de ideas emocionales con el juego simbólico, se sentirá comprensiblemente confundido cuando su niña comience a abrazar a su muñeca. Él puede dirigirla hacia juegos rudos, que son más familiares para él.

Una madre que nunca ha experimentado profundamente la intimidad, puede tener dificultad para estimular completamente en su niño la conexión, que caracteriza al segundo mojón. Con algo de auto-reflexión y con la ayuda de un esposo o terapeuta, los padres pueden crecer con sus niños, negociar las etapas que aun no han dominado y obtener el incentivo y la energía necesarias para su empresa, a partir del crecimiento y del potencial de sus niños.

Los padres reflejan los valores y expectativas de la familia y de la cultura en la cual crecieron. Un padre que proviene de un ambiente en el que se esperaba que las niñas fueran dóciles y calmas, puede tener dificultad para estimular la afirmación en su hija. Una madre cuya familia ha negado la expresión de enojo podría dificultar también la expresión de enojo en sus niños.

El comportamiento de los padres puede estar influenciado simplemente por tener un niño con necesidades especiales. Ellos se sienten devastados cuando descubren que su hijo tiene desafíos y a menudo les lleva tiempo recuperarse de la tormenta. En las etapas tempranas de aquel proceso, los padres pueden sentirse deprimidos y abrumados, sin ayuda, y abandonados para enfrentar la crisis por sí mismos. La culpa y la tristeza, el enojo y el cansancio pueden llevarlos a una parálisis. El hecho de tener que satisfacer las necesidades más básicas de la familia puede consumirles toda la energía y no tener resto para estimular, en un niño amado pero confuso, la conexión y la comunicación de dos vías. Del mismo modo puede sucederles que estén tan preocupados que se movilizan hacia la acción, arrojándose a la búsqueda de la mejor ayuda posible de especialistas, dejándose poco para ellos mismos en la crianza diaria. Todos estos factores sutiles, a menudo invisibles, pueden menoscabar la capacidad del niño para dominar los mojones emocionales.

Los principales eventos en el ambiente familiar –aunque no impliquen directamente al niño– pueden también afectar su desarrollo. La enfermedad, el desempleo, o el nacimiento de un hermanito cambian el patrón familiar y diversifican la atención de los padres. Los niños con necesidades especiales son sumamente vulnerables a los cambios en la rutina, de modo que los eventos del ambiente familiar que alteran los patrones familiares impactan fácilmente en su desarrollo.

Las preguntas que se desarrollan a continuación lo ayudarán a examinar los sentimientos y hábitos que han tenido un impacto en el desarrollo de su niño. Las mismas están organizadas por mojones para que pueda pensar cómo las respuestas que brinda a su niño, en cada paso de la escalera del desarrollo, podrían promover o detener su progreso. Todos nosotros somos padres de la mejor manera que conocemos. Las emociones que nos hacen humanos también nos hacen imperfectos. Sin estas emociones no seríamos capaces de intimidad o de muchos tipos de interacción. El ideal que buscamos es un proceso de continuo aprendizaje, por lo tanto, es necesario ver cómo podríamos haber facilitado las cosas. Use esta auto-evaluación como una ayuda para aprender futuras conductas.

PREGUNTAS PARA AYUDARLO A OBSERVARSE A USTED MISMO

Mojón 1: Autorregulación e interés en el mundo

Piense cómo se sentía durante los primeros meses de vida de su bebé. Vivir con un nuevo bebé –especialmente con uno que presenta desafíos– es extremadamente difícil y todas las familias atraviesan un período de transición. ¿Cómo fue ese tiempo para usted?. La depresión, la tristeza, el enojo y la nostalgia del antiguo modo de vida son sentimientos comúnmente esperables y con frecuencia están mezclados con sentimientos más cálidos por el bebé. Agregar un bebé a un ambiente familiar generalmente causa tensión en una pareja. ¿Cómo han tratado usted y su esposa el cambio en su familia?. Si tiene niños mayores, ellos se han agregado a sus preocupaciones, ¿cómo han manejado ellos la llegada del bebé?

La manera en que una familia dispone este cambio crea una gran diferencia en el ambiente en el que un bebé se desarrolla. ¿Ha sido usted capaz de identificar las diferencias únicas e individuales de su niño, su respuesta a las sensaciones, su necesidad de calmarse o estimularse? ¿o ha deseado que él satisfaga sus expectativas?

Comprender los propios sentimientos lo ayudará a formar otro niño más y facilitar la seguridad en la familia entera. Esto, a su vez, hará que pueda proveer el tipo calmo de

ambiente hogareño, responsivo que necesita cualquier bebé para desarrollarse, particularmente uno con desafíos.

Mojón 2: Intimidad

La mitología de la paternidad nos dice que todos los padres se enamoran de sus bebés dentro de los primeros minutos o días. Muchos lo hacen, pero algunos otros no. Cualquier factor, incluyendo el estrés de tener un nuevo bebé, puede interponerse en el camino. De hecho, la tensión o la enfermedad en el ambiente del hogar, la competencia y los celos de los hermanos; o las tensiones externas, tales como mudarse, estar desempleado pueden contribuir a la ambivalencia de los padres. Las expectativas rotas, traídas por el reconocimiento de un niño que tiene necesidades especiales pueden hacer que los lazos entre los padres y el infante se desarrollen lentamente, aunque a veces puedan tener el impacto opuesto. Piense en sus propios sentimientos durante los primeros meses de vida de su niño y desde allí hacia adelante. Reflexione sobre cómo ha respondido a sus miradas, sus llantos y sus expresiones de interés hacia usted.

Mojón 3: Comunicación de dos vías.

En esta etapa, el bebé desarrolla la iniciativa. ¿Ha sido usted capaz de estimular a su niño en esta dirección?. Los padres y cuidadores difieren en el gozo por la iniciativa de un niño. Algunos desean un niño más complaciente y otros, uno más afirmativo. ¿Cuál es su actitud general ante las personas que se afirman?. Cuando usted juega, ¿espera algunas veces a que su niño inicie el juego para seguirlo, en lugar de iniciar siempre usted el juego?. Cuando él trata de hacer cosas nuevas o difíciles –tales como alcanzar un juguete distante o tratar de alimentarse por sí mismo- ¿estimula sus esfuerzos, aun sabiendo que puede fallar?. Cuando él explora el mundo –gateando lejos de usted o manipulando objetos en forma ruda- ¿es capaz de garantizarle cierto grado de libertad y no saltar por temor a que caiga en problemas?. Cuando él se resiste a sus iniciativas –arrojando la comida o gritando cuando lo mueve de su lugar favorito- ¿puede permitirle, algunas veces, ser el jefe y no insistir tanto en que haga siempre las cosas como usted las quiere?. ¿Se retrae cuando él toma la iniciativa, pensando que puede solo durante un tiempo? ¿o está allí y lo desafía hacia alturas más grandes?. No es fácil estimular la iniciativa; algunos padres se acostumbran a tener un bebé dependiente y cuando comienza a autoafirmarse, se requiere un cambio. Es necesario tener en cuenta que promover la iniciativa es importante para el posterior crecimiento del niño.

Mojón 4: Comunicación compleja

Mientras observa su propio comportamiento considere cómo responde ante la creciente independencia y autoafirmación de su niño. Estas cualidades nuevas son a menudo difíciles para los padres que pierden la etapa del bebé. Cuando su niño señala algo que desea o lo empuja desde su silla, ¿estimula un diálogo? ¿le pregunta qué desea él o por qué, para que pueda responder con gestos aun más complejos? ¿o tiende a desear que la tarea esté hecha y estimula un cierre rápido, más que un diálogo largo?

Las crecientes habilidades de un niño suelen causar estrés en un matrimonio porque los padres responden de una manera diferente. Es posible que un padre no quiera ser molestado cuando está leyendo en su silla, mientras que otro sigue cada iniciativa. O un padre puede sentirse celoso si la madre está constantemente atendiendo las nuevas

demandas y proyectos del niño. Estos sentimientos causan tensión en un matrimonio, lo cual tiene un impacto en él. Mientras usted piensa en el desarrollo de su niño en esta etapa, también piense en sus propios sentimientos en la relación con su esposa y converse para establecer áreas de acuerdo o compromiso, como así también de desacuerdo. Piense cómo se satisfacen las necesidades de intimidad, interacción y comunicación de toda la familia.

Mojón 5: Ideas emocionales

A medida que los niños se hacen más capaces de expresar sus propias ideas y sentimientos, tales demostraciones provocan una respuesta en sus padres. Muchos padres, por ejemplo, se sienten incómodos cuando su niño usa expresiones verbales de enojo, y responden enojándose o castigándolos. Algunos tienen dificultad con los requerimientos verbales de su niño cuando éste pide más cercanía y responden alejándolo. La creciente delicia de un niño por nombrar todo en su mundo y el nuevo torrente de preguntas pueden deleitarlos o irritarlos. Casi todos los padres están exigidos por algunas demandas o sentimientos nuevos expresados por su niño. Como pocos tienen un balance emocional tal que puedan tolerar todos los sentimientos o las nuevas exigencias, sondee su nuevo comportamiento para ver cuáles de las demandas o expresiones de sentimientos de su niño le resultan cómodos y cuáles hacen que esté a la defensiva. También piense cómo, usted y su esposa, expresan los sentimientos. ¿Tienden a ser abiertos? ¿o a guardarse sus sentimientos? Las personas que guardan sus sentimientos para sí mismos usualmente prefieren que las otras personas hagan lo mismo y, por lo tanto, pueden sentirse muy incómodos cuando sus niños verbalizan emociones fuertes. Irónicamente, aunque deseamos que nuestros niños hablen, algunas veces nos pueden desafiar si hablan de sentimientos o deseos que nos hacen sentir incómodos.

Su niño también necesita que usted lo ayude a experimentar con la verbalización de sentimientos y la expansión de su dominio del mundo a través del juego simbólico. Algunos padres encuentran que este tipo de juego es aburrido. Otros están incómodos cuando su niño despliega ciertos temas, tales como explorar los cuerpos de las muñecas o hacer que las personas peleen. Para eliminar su displacer ellos se retraen, re-dirigen el juego, o lo terminan. ¿Cómo maneja usted el juego simbólico cuando su niño despliega temas que lo hacen sentir incómodo?, ¿puede permanecer en ese tema o desea cambiar el juego?

El desafío de su niño es explorar el mundo de sentimientos e ideas tan completamente como le sea posible a través de una variedad de salidas. Si puede observar objetivamente cómo trata usted los sentimientos –los suyos y los de su niño– avanzará un gran trecho en ayudarlo a desarrollar las habilidades para manejar bien sus sentimientos.

Mojón 6: Pensamiento emocional

El desafío de su niño es el de aprender a construir puentes entre las ideas y tratar lógicamente al mundo. ¿Está usted ayudándolo a volver a la realidad cada vez que dice algo ilógico, o estimula el pensamiento ilógico sin corregir sus apreciaciones?. ¿Puede usted disfrutar, o por lo menos tolerar, un debate en el momento de ir a la cama, o de hacer la comida, o de limpiar los juguetes?. ¿Corta usted rápidamente el debate para asegurarse que aprenda la obediencia?. Los debates son la mejor práctica para convertirse en lógico. Usted puede siempre poner límites luego del debate, pero si lo estimula primero, tendrá un niño creativo, lógico y bien disciplinado. ¿Puede usted mantenerse lógico ante los sentimientos fuertes?. Pedirle al niño su opinión sobre comidas, colores, juguetes, actividades de juego o cualquier otra cosa preferida, también mejorará su pensamiento lógico y abstracto. ¿Prefiere dar órdenes o hacer que su niño lo siga la mayor parte del

tiempo, o está interesado en explorar sus ideas?. ¿Puede usted continuar un juego simbólico en forma calma y lógica cuando sus muñecas están enojadas, como así también cuando están contentas?, ¿corta usted un argumento cuando su niño se enoja?. Cuanto más capaz sea de mantenerse frío y lógico a pesar de lo que su niño exprese, más lo ayudará a comprender sus sentimientos y desarrollar el autocontrol.

Explore sus propios sentimientos para aprender más sobre lo que su niño está negociando. Descubra sus propios patrones anteriores. Use sus “insights” para sostener el crecimiento de su niño y dominar los sentimientos y mojones del desarrollo que pueden haber sido difíciles para usted mientras crecía.

PROMOVIENDO EL DESARROLLO: GUÍA GENERAL PARA PADRES.

A medida que vive, ama y trabaja con su niño, usted puede usar un número de pasos muy básicos para promover su desarrollo. Sin duda ya está realizando muchos de ellos sin ni siquiera pensarlos. Preste más atención a los que enumeramos:

- Consuele a su niño (especialmente cuando esté enojado) tomándolo gentil y firmemente, con un contacto visual o vocal rítmico y otros comportamientos calmantes. Su preocupación o tensión puede hacer que su niño se enoje más. ¿Puede usted calmarse a sí mismo y encontrar apoyo en otros?
- Ofrezca el tipo de interacción que ayudará a su niño a conectarse. ¿Usa usted expresiones faciales gozosas, sonidos, tacto, juegos y juguetes que apelen a su perfil sensorial? Jugar de una manera hipo o hiper–estimulante puede dificultarle a su niño la participación.
- Trate con una variedad de intentos para conectar a su niño en una relación y explorar cuál intento le da más placer.
- Interprete y responda las señales de su niño en muchas áreas emocionales. ¿Puede usted responder tanto a su deseo de cercanía como a su necesidad de ser afirmativo o independiente?
- Muestre placer, entusiasmo y deleite. Su animación capturarán a su niño y lo estimularán hacia la interacción.
- Dilucide las señales de su niño. Si lo observa cuidadosamente, él le dirá lo que desea. Trate de seguir sus claves y no proceda tanto con sus propios planes.
- Aliente a su niño a progresar en el desarrollo. Por ejemplo:
 1. Apoye a su niño para que tome la iniciativa y aprenda de sus interacciones con usted, en lugar de hacer las cosas por él durante la mayor parte del tiempo.
 2. Estimule sus esfuerzos para resolver problemas para que pueda construir su sentido de conexión y de sostén interactivo.
 3. Favorezca el juego simbólico y el uso del lenguaje cubriendo un rango de emociones, para ayudar a su niño a moverse desde los comportamientos actuados hacia el uso de símbolos y del lenguaje.
 4. Ayude a su niño a tratar con la realidad y a reconocer la responsabilidad por su comportamiento.

Ninguno de nosotros es un padre insuperable todo el tiempo. Aquí se encuentran algunos estilos y acciones para intentar revertir ciertos comportamientos.

- Hiper o hipo–estimular a su niño. Evite acelerarlo más allá de lo que él necesita para que pueda conectarse. También trate de no retraerse, esté disponible y que no le falte el gozo porque él puede no sentirse atraído hacia una relación con usted.

- Ejercitar demasiado control. Siga la iniciativa de su niño y no trate de dirigir el juego.
- Ser demasiado concreto cuando su niño se mueve hacia el nivel simbólico de juego. Siga las ideas en el juego de su niño y no tanto los comportamientos literales. Si él le sirve una cena de piedras, no se sienta insultado; trate de imaginar juntamente con él.
- Evitar las áreas emocionales que lo hacen sentir incómodo. Trate de permanecer con el tema que su niño ha introducido –en el juego o en la conversación- aunque lo haga sentir incómodo.
- Retraerse ante la emoción fuerte. Conéctese en forma calma con su niño, aun cuando sus emociones sean muy intensas, aunque lo hagan sentir incómodo. Si su niño se comporta agresivamente ponga límites, pero hágalo con calma y firmeza mientras lo consuela y regula. Ayúdelo a aprender a calmarse a sí mismo con una intervención suave.

CAPITULO 7

EMOCIÓN E INTERACCIÓN:

CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, EL SENTIDO DEL SÍ MISMO Y LAS

CAPACIDADES SOCIALES.

En la Parte 2 de este libro describimos cómo trabajar con su niño para ayudarlo a desarrollarse emocional, social e intelectualmente. Cuando lo hagamos, dos principios vendrán en nuestra ayuda una y otra vez: *seguir la iniciativa de su niño e interactuar*. “Seguir la iniciativa de su niño” significa apelar a sus intereses y motivaciones, usando sus emociones como el punto de partida para cada interacción. “Interactuar” significa convertir cada encuentro en un intercambio de dos vías, en el cual usted y su niño se respondan mutuamente y no se conecten en actividades paralelas. Estos dos principios son absolutamente cruciales para ayudar a su niño a crecer. De este modo, antes de informarle cómo implementarlos, queremos explicarle el por qué.

CONECTANDO EL DESEO Y LA EMOCIÓN A LA ACCIÓN.

Hasta hace poco tiempo, la visión del desarrollo de los niños que prevalecía se centraba en áreas de habilidad discretas, es decir, en las habilidades sociales tales como cooperar, jugar con pares, o buscar abrazos; en las cognitivas tales como buscar debajo de una frazada un juguete escondido; en las del lenguaje tales como decir “baba” o “dada”; y en las motoras como, por ejemplo, dibujar un círculo. Nosotros observábamos las edades en las que ocurrían las habilidades y juzgábamos el progreso en el desarrollo del niño, preocupándonos por si encajaban en las expectativas de la edad. A medida que crecía el interés en los infantes y niños pequeños, aparecía la importancia de las habilidades sociales y emocionales en el desarrollo, y éstas se agregaron a la lista ya existente. La primer sonrisa del bebé, la primera vez en que no quiso ser alzado por un extraño, la primera vez que respeta un turno; ahora buscamos estas habilidades también en el desarrollo del niño pequeño.

Sin embargo, muy recientemente, teníamos poca comprensión sistemática de cómo todas estas piezas encajaban juntas en un todo más abarcativo. ¿Cómo orquesta el niño sus crecientes habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y sociales? ¿Cuál parte de la persona emergente forma el juicio para usar esta palabra más que aquella otra, para tomar la pelota con la mano izquierda y no con la derecha, para sonreír a mamá y no correr a esconderse?. Claramente un niño es más que la suma de sus partes. Debe haber un “yo” que orqueste, o un sentido de sí mismo interior que tome estas decisiones. Listar las habilidades independientes no revela cómo se desarrolla este sentido, porque es más grande que las habilidades individuales. Es como si las habilidades cognitivas, motoras, sensoriales y sociales fueran miembros de una orquesta y el sentido de sí mismo fuera el director, es decir, quien coordina todas aquellas secciones separadas. A medida que el niño se desarrolla, también lo hace el sentido de sí mismo, se hace más sofisticado mientras que la orquesta se complejiza más.

Para los niños con necesidades especiales, sin embargo, es un desafío difícil hacer que el director de la orquesta funcione efectivamente. Pareciera que a los niños que son descritos con características autistas, por ejemplo, les faltara un sentido básico de intención. Ellos tienen dificultad para actuar de una manera organizada e intencional; sus comportamientos parecen involuntarios, repetitivos o azarosos. La habilidad para tomar a

un padre de la mano, caminar con él hacia la heladera y señalar la comida que desean no se hace evidente en ellos, como les sucede a otros, cerca desde los 16 a los 20 meses de edad. Muchos padres reportan que esta habilidad ocurría a la edad de dos, tres o cuatro, o no ocurría en absoluto.

Los niños mayores que ya hablan hasta cierto punto y que han sido diagnosticados como teniendo problemas del espectro autista, a menudo usan las palabras en forma rutinaria repitiendo cosas que han oído por televisión o en una grabación. Ellos no hablan de una manera intencional, sino que parecen perdidos en un mundo de ideas libremente flotantes, vocalizando una idea después de la otra, cada una desconectada de la siguiente. Un niño puede decir “mariposa”, luego golpear un tambor de juguete y hacer ruidos agradables, luego alzar una muñeca y balbucear, y después decir una oración del Thomas the Tank Engine. Puede usar palabras y tal vez imitar las de los otros, pero no puede ubicar aquellos términos dentro de una comunicación intencional, con un propósito. No tiene la habilidad para hacer conocer sus necesidades, para responder a las ideas de los otros y para sostener una conversación coherente y lógica. El sentido básico de intención que organiza el comportamiento del niño está dificultado.

El desafío de coordinar las habilidades puede ser menos difícil para los niños con severos problemas motores (como aquellos que tienen parálisis cerebral) o con dificultades en el lenguaje expresivo. Con estos niños, el sentido de deseo o propósito está operando y está conectado a los sistemas motor y del lenguaje. El desafío, en este caso, es encontrar maneras para expresar este intento o propósito mientras se remedia el sistema motor o del lenguaje. Por ejemplo, un niño con problemas motores puede recibir ayuda para usar su cabeza (cabecear para decir sí o no), su lengua o brazo con el que tenga el mejor control para comunicar sus intenciones. Un niño con problemas en el lenguaje expresivo podría recibir ayuda para usar gestos motores, signos, imágenes y tantos sonidos como él pueda realizar para comunicar su intención.

Para muchos niños con severos desafíos en el desarrollo (incluyendo patrones autistas, retrasos cognitivos, problemas en el lenguaje expresivo y receptivo, y severas dificultades en el planeamiento motor) el desafío más grande –más grande que el problema cognitivo, sensorial, motor o del lenguaje– es esta incapacidad para organizar la comunicación intencional, ya sea con el comportamiento como con las palabras. Al descomponer esta habilidad faltante hemos descubierto lo que pareciera estar detrás de la misma: *A muchos niños les falta la habilidad para conectar sus deseos o emociones subyacentes al comportamiento o palabras que los puedan comunicar.*

Aunque este déficit es más profundo en niños con trastornos del espectro autista o trastornos del desarrollo multisistémicos, es todo un reto en niños con trastornos motores, cognitivos o del lenguaje también, pero por una razón diferente. Con estos trastornos, el sentido de intención del niño está por lo menos parcialmente conectado al comportamiento y las palabras, aunque las conexiones sean difíciles de fortalecer y desarrollar, porque los déficits en las capacidades motoras, del lenguaje o cognitivas no permiten la expresión completa de las intenciones, deseos o emociones subyacentes. Cuando no encontramos rápidamente rutas alternativas para la expresión y, por lo tanto, no se usan estas conexiones entre la intención y las acciones, palabras o ideas, las mismas se debilitan como sucede con cualquier capacidad que no se ejercita.

Para muchos de nosotros esta habilidad para conectar los sentimientos con el comportamiento y las palabras, es automática. Por debajo de nuestra elección de palabras, expresiones faciales, posturas corporales y otros comportamientos, están nuestros anhelos, deseos e inclinaciones. Un adulto que llega a casa del trabajo no simplemente hace una

lista de los eventos del día, sino que conversa sobre lo que fue bueno o malo en el día. Selecciona experiencias basándose en algo que tiene significado emocional, ya sea, lo aburrido o excitante, desafiante o atemorizante. En el trabajo, se guía por estos deseos y sentimientos. Hay poco que hagamos o discutamos que no esté trenzado por nuestras emociones – la preferencia que hacemos con amigos o trabajos, nuestras opiniones políticas, la elección de películas, libros y restaurantes, nuestras ideas sobre cómo criar nuestros niños. Desde las conversaciones superficiales hasta el planeamiento crucial o la conversación romántica, nuestros actos y pensamientos están trenzados y orquestados por nuestros intereses emocionales. Sin estas claves emocionales que sirven de guía, tenderíamos a caer en una actividad más azarosa y sin intención.

COMUNICANDO EL DESEO

La necesidad de claves emocionales que no han sido bien reconocidas en el pasado, revela una pieza faltante en nuestra comprensión de los niños con desafíos en el desarrollo. A menudo su dificultad más grande es la de crear aquellos enlaces –que otros niños realizan fácilmente– entre las emociones o afectos emergentes y el comportamiento complejo y las configuraciones verbales que los puedan expresar. El desarrollo y el pensamiento no pueden progresar fácilmente cuando un niño no puede conectarse en interacciones intencionales, organizadas tanto a un nivel preverbal como verbal.

Ordinariamente, esta habilidad para enlazar los sentimientos con la comunicación emerge en forma gradual durante el primer año de vida y se hace prontamente aparente cerca de la mitad del primer año del niño. Un bebé de seis meses se extiende hacia algo indicando su deseo por él mismo, sus padres le dan el objeto deseado y él lo toma; ése es el comienzo de la interacción intencional. Cerca de los 10 meses, el bebé y sus padres están intercambiando objetos, jugando al “cuco” e imitando mutuamente los gestos. Cerca de los 18 meses, él está tomando los roles de sus padres. Ellos también se están conectando en imitaciones más complejas y algunas veces aun en intercambios verbales como parte de su interacción intencional. La habilidad del infante para comunicarse de esta manera con sus padres sirve como una base para el desarrollo emocional, social y cognitivo más sofisticado que vendrá con posterioridad. El niño de 18 meses de edad puede guiar a su madre hasta el estante y señalar las masitas y cuando la mamá sostiene una masita el niño puede señalar la de chocolate, agregando otro elemento a su diálogo interactivo.

Cuando un sentido de intención o interés no está presente, o no puede ser comunicado y la interacción permanece azarosa, la progresión del pensamiento que depende de las interacciones intencionales no puede ocurrir. La habilidad para hablar con oraciones lógicas, complejas (“No quiero ir a dormir”) se construye sobre una lógica más simple de señalar el estante y decir “¡Masita!”. La habilidad aun más compleja de construir conexiones lógicas entre ideas (“Yo no estoy cansado ahora, pero si me permites ver otra película entonces tal vez estaré cansado”) no puede ocurrir sin esta base más temprana. Sin la habilidad para hacer una conexión entre nuestros sentimientos y nuestro comportamiento o palabras, las tareas más complejas de comunicación son imposibles. Sin la habilidad más básica de conectar sentimientos subyacentes con el comportamiento (o las palabras) estará faltando el sentido de intención del niño, el ingrediente clave en la progresión del desarrollo.

Podemos ayudar a los niños con desafíos en el desarrollo a realizar esta conexión y fortalecerla. Si cada vez que usted ve una expresión de interés en su niño, la cual a menudo da a conocer una emoción, afecto o deseo, responde a la misma e interactúa con él en torno a la misma, puede ayudarlo gradualmente a comenzar una comunicación más intencional.

Cuanto más oportunidades le brinde para que exprese sus deseos o intenciones, más lo ayudará a construir aquella conexión entre emociones y el comportamiento comunicativo.

Algunas veces los severos problemas motores o de procesamiento auditivo hacen que sea difícil para el niño conectarse en una interacción. El sí mismo intencional puede estar perdido en una serie de comportamientos o palabras intencionales, o los movimientos del niño pueden estar severamente restringidos. Aun así, un niño que puede mover intencionalmente aunque sólo sea su cuello y cabeza, logra dar una respuesta significativa. Una sola mirada con sus ojos puede ser la apertura para un diálogo. El padre puede ofrecerle dos elecciones de comida, una que él sepa que le gusta y otra que no y pedirle que mire la que le gusta. ¡Él habrá comunicado un deseo! Más tarde, cuando haya dominado algunos comportamientos intencionales, sus padres pueden actuar deliberadamente confundidos –darle algo que no estaba mirando- desafiándolo a usar sus ojos para clarificar antes que ellos “comprendan” y luego disculparse por no haberle alcanzado lo que él quería más pronto.

Cada vez que simulamos no comprender a un niño, cada vez que lo alentamos para que pida nuevamente, construimos su habilidad para comunicarse intencionalmente y fortalecemos su sí mismo intencional, haciéndole sentir que él puede actuar sobre el mundo. Este sentido de sí mismo provee la base para habilidades cognitivas, emocionales y sociales más complejas. Cuando no se trabaja activamente para desarrollarlo conjuntamente con otras habilidades específicas, se verá como resultado, niños con necesidades especiales alcanzar un techo del desarrollo a una edad innecesariamente temprana. Pero cuando trabajamos con una creciente intención, mientras optimizamos muchas de las capacidades motoras, del lenguaje y cognitivas, vemos un progreso mayor. Dicho de otro modo, cuando nos ocupamos simultáneamente de desarrollar el director y los miembros de la orquesta, los niños tienden a progresar mucho más allá de las expectativas habituales.

LAS EMOCIONES COMO LA BASE DEL APRENDIZAJE.

La idea que los sentimientos subyacen en el aprendizaje cognitivo es todavía radical. A través de toda la historia hemos creído que las emociones eran inferiores al pensamiento o a la razón. Freud comparó las emociones con un caballo díscolo, controlado por el yo racional. Pero nuestro trabajo clínico reciente con infantes y niños pequeños, como así también un cuerpo emergente de investigaciones basadas en la observación y neurocientíficas, sugieren que esta visión es inexacta. Más que estar separadas y ser inferiores al pensamiento, las emociones parecen ser responsables de nuestros pensamientos. Como las emociones le dan dirección a nuestras acciones y significado a nuestras experiencias nos permiten controlar nuestro comportamiento, solucionar problemas y pensar, almacenar, organizar nuestras experiencias y construir nuevas.

Desde el momento en que nacemos, todas nuestras experiencias tienen un componente tanto físico como emocional. El físico es la parte concreta de la experiencia, el emocional es la parte que da significado a la experiencia. Piense en una de las experiencias más tempranas de un recién nacido: la de la madre. El sentido de madre del bebé es una colección de sensaciones físicas: una voz, una sonrisa, el tacto. Estas sensaciones se hacen importantes por cómo lo hacen sentir al bebé. Cada vez que esta combinación de sensaciones físicas llega, le trae sentimientos de placer: calidez, seguridad, alegría. Pronto el bebé anticipa aquellos sentimientos siempre que escucha la voz de su madre. Enlaza automáticamente esas sensaciones físicas con el placer que siente por dentro. Sus emociones por lo tanto, dan lugar a una idea más poderosa: la idea de la madre.

Más tarde en la vida, el concepto de madre se expande. La madre se convierte en alguien que lo reconforta cuando está herido, que lo alimenta cuando está hambriento, que lo castiga cuando no se comporta bien. Nuevamente, cada experiencia tiene una doble faz. El niño registra las propiedades físicas de la experiencia: siente las manos de su madre, el gusto de su comida, el eco de su voz enojada. Simultáneamente registra las emociones generadas por el encuentro, como son, los sentimientos de calidez y confort o de enojo y temor. Estos sentimientos le dan significado a las experiencias y tienen resonancia en la mente del niño. También, ellos pueden organizar las experiencias agrupándolas en una base de datos creciente llamada “madre”. Por medio de aquella base de datos, el niño aprende a conceptualizar a la madre en forma amplia, a pensar en ella de maneras diferentes, abstractamente. La emoción ha hecho posible que esas experiencias se almacenen, se organicen y se recuperen; y lo que es más importante aun, le permite al niño formar conceptos abstractos conectando una idea, tal como la madre, con muchos tipos diferentes de experiencias afectivas o emocionales.

Esta codificación emocional de la experiencia guía todo nuestro aprendizaje. Un niño aprende los conceptos de caliente y frío, no a través de la memorización de las palabras, sino por experimentar las sensaciones en su piel. A medida que su cerebro registra la sensación física, simultáneamente graba las emociones que aquellas sensaciones provocan. “¡Ouh, está caliente!” o “¡Caramba, está frío!” Es esta respuesta emocional la que asegura el aprendizaje en su mente.

Lo mismo es verdadero para otros conceptos como, por ejemplo, el tiempo. Cuando uno es forzado a esperar una sorpresa veinte minutos se sienten como la mitad de una vida, pero en el patio de juego pasan como un pestañeo. Nuestros conceptos tempranos de tiempo y cantidad, como así también del espacio, son emocionales, porque el cerebro graba no solamente la sensación física de esperar o jugar, sino también las emociones generadas por la actividad: una cantidad para un niño de dos años y medio es más de lo que él espera y un poco es menos de lo que él desea. A medida que nos hacemos mayores, aplicamos las reglas de la lógica y la medición para sistematizar nuestras experiencias: diez es mucho, uno es un poco. Pero el sentido subjetivo, emocional del tiempo y la cantidad nunca nos abandona y es lo que le da significado a nuestra sistematización más formal.

Los conceptos espaciales son igualmente emocionales. El gateo a través de la habitación puede sentirse como medio kilómetro para un infante, de la misma manera en que una caminata cargados de frutas a través de un terreno arbolado puede sentirse como un camino de diez kilómetros para nosotros. El niño aprenderá, como el adulto ya sabe, que la distancia real es mucho más corta, pero para ambos, el concepto de espacio se aprende siempre a través de las emociones generadas al navegar a través del mismo. El sentir emocional del espacio provee la base para la comprensión de cálculos más formales. Un niño que no capta la idea de más o menos, ya sea en términos de tiempo, espacio o números de masitas, tendrá dificultad más tarde para aplicar números al querer solucionar problemas.

Así como nuestra comprensión de ideas tiene una base emocional, lo mismo sucede con la habilidad para pensar y solucionar problemas, porque el pensamiento no es más que la manipulación de ideas. Considere preguntarle a una persona qué hizo en un viaje. Esta pregunta pareciera requerir una respuesta racional y no emocional. Él puede simplemente hacer una lista de paisajes y eventos, tal como lo haría una computadora programada para responder esta pregunta. Pero los seres humanos no son computadoras. Nosotros no estamos programados sino que pensamos, de modo que nuestras respuestas son usualmente muy diferentes de las que da una computadora. En lugar de enumerar simplemente lo que

hizo, nuestro viajero puede reflexionar sobre su viaje y seleccionar ciertos aspectos para relatar, -aquellos con un significado emocional- las partes que a él especialmente le gustaron o no fueron de su agrado. Sus sentimientos se convierten en una herramienta de clasificación y recuperación que le permite pensar en el viaje.

El mismo proceso de clasificación y discriminación ocurre en el pensamiento más complejo. Cuando le preguntamos a varios niños pequeños qué pensaban acerca de las personas que mandan, un niño contestó “La mayor parte del tiempo yo no quiero ser mandado, especialmente cuando mis padres se ponen muy mandones y tratan de decirme cuándo puedo mirar TV y cuándo debo dormir, y yo soy lo suficientemente grande para decidirlo por mí mismo.” “Si le pego a mi hermana, creo que necesito ser mandado, de modo que depende”. El muchacho contestó la pregunta reflexionando sobre sus experiencias con personas que mandan y las emociones que sentía. Él puso un marco emocional en el lugar, basado en su experiencia emocional vivida. Entonces, al decir “depende” (de las circunstancias), aplicó las reglas de la lógica tal como las comprendió (“Yo soy lo suficientemente grande para decidir por mí mismo”) El resultado fue un argumento creativo y pensado.

Un niño con retrasos en el desarrollo y un rango muy angosto de emociones respondió la pregunta en forma muy diferente. “Bueno”, dijo él, “los padres son jefes y los maestros son jefes y algunas veces las niñeras son jefes”. Esta es una respuesta mucho más simple, desprovista de cualquier pensamiento creativo o reflexión. A diferencia de la de su par, a la suya le faltó contenido emocional. Fue simplemente una enumeración de personas que encajaban en la categoría, una lista tal como la que una computadora podría generar. Como el niño era incapaz de usar la experiencia emocional vivida, su pensamiento era concreto e idiosincrático y no tan creativo, selectivo y lógico. Nosotros descubrimos que, tanto si las preguntas implicaban jefes, el concepto de justicia o cualquier otra noción abstracta, las respuestas que eran inteligentes y abstractas implicaban dos partes: la experiencia emocional vivida y la reflexión sobre aquella experiencia emocional. Cuando el niño no genera ideas referidas a la experiencia emocional, sus respuestas tendían a ser concretas y vacías. El pensamiento, por lo tanto, parece implicar un aspecto generativo, reflexivo.

Como las emociones nos permiten organizar, almacenar y recuperar memorias, ellas también nos dan acceso a recordar lo que hemos experimentado en una situación y aplicarlo a otra. Esta es la esencia del aprendizaje. Considere a un niño aprendiendo a sonreír y decir “hola”. El niño debe aprender a ofrecer este saludo selectivamente: amigos, parientes y aun ciertos extraños lo merecen; pero los extraños amenazantes no. ¿Cómo aprende a discriminar?. No es a través de un conjunto de reglas transmitidas por sus padres. Él se enseña a sí mismo comparando sus sentimientos en una situación con los que tiene en otra. A través de innumerables experiencias emocionales, él aprende que un sentimiento cálido, amistoso y directo merece un saludo, mientras que uno de temor o susto merece el deseo de esconderse detrás de la pierna de mamá. Sus emociones son la clase de herramienta que transfiere su aprendizaje de una experiencia a la siguiente.

La abstracción a partir de la experiencia emocional hace que el aprendizaje cognitivo sea posible. Las habilidades cognitivas se ubican en su lugar una vez que se ha puesto la base emocional. Un niño desarrolla su sentido más temprano de causalidad haciendo que su madre sonría cuando él sonríe. La práctica temprana con las matemáticas también se adquiere a través de la experiencia emocional personal. Un niño siente que mucho es más de lo que él necesita y antes de tener palabras para contar o sumar, obtiene un sentido de cantidad. Más tarde aprende el conteo verbal y usa los números para las

cantidades que ya siente emocionalmente. Luego, aprende fórmulas para manipular cantidades rápidamente. Si ha tenido muchas experiencias emocionales con la cantidad – más que / menos que, más grande / más pequeño, recuperar y clasificar– puede hacer la transición a las operaciones cognitivas formales más ágilmente. Él obtendrá ayuda para aprender matemáticas, no a través de una práctica vacía de memorización de fórmulas, sino una cantidad de experiencias cotidianas que cimientan los significados emocionales de los conceptos básicos.

Contrariamente a las teorías de Jean Piaget y sus seguidores, como así también a las de muchos teóricos cognitivos modernos, un niño primero aprende cómo funciona el mundo respecto a los conceptos o a la causalidad, a la cantidad o a la lógica abstracta por medio de las experiencias emocionales. Estos “insights” emocionales se aplican luego a la comprensión del mundo físico como así también a otros desafíos intelectuales.

El lenguaje también depende del desarrollo emocional temprano. Mucho antes que un niño aprenda palabras, aprende a comunicarse. Emplea sonidos, gestos y lenguaje corporal para decirle a sus padres lo que desea, y se ejercita en interpretar los gestos que ellos usan para responder. Más tarde, cuando el niño sustituye sus balbuceos y señalamientos tempranos por la palabra “globo”, está meramente utilizando algo para lo que ya sabía emocionalmente. El conocimiento proviene de la experiencia vivida, el proceso cognitivo de rotular viene después y llega con relativa facilidad si el niño ha tenido muchas experiencias sin palabras con el señalamiento de sus intenciones y deseos, y la interpretación de las de los otros.

Este proceso se aplica igualmente al aprendizaje posterior. Siempre que estamos en una nueva situación –ya sea en una entrevista para un trabajo o descubriendo una nueva idea– volvemos a las experiencias previas y luego abstraemos aquellas que son emocionales; es decir, nosotros pensamos en ellas, las convertimos en ideas que podemos manipular en nuestra mente. Aplicamos reglas de lógica y las probamos. Nosotros sintetizamos nuestra vivencia previa con los datos nuevos y formulamos un plan de pensamiento y acción. Todo esto ocurre automática e instantáneamente; la codificación emocional de todo lo pasado hace posible la recuperación, construcción y síntesis. Este proceso nos permite pensar creativamente, es decir, para pensar por nosotros mismos y para aprender.

LAS RAÍCES DE LA INTELIGENCIA

Esta visión del rol de la emoción en el aprendizaje tiene importantes implicancias para lo que nosotros pensamos que es la inteligencia y también para el aprendizaje de los niños con desafíos en el desarrollo. Hemos medido, tradicionalmente, la inteligencia de maneras más bien limitadas. El test de CI, es decir, nuestra medida estandarizada de inteligencia usa una compilación de tareas cognitivas, memorísticas, motoras, sensoriales, espaciales y del lenguaje. Muchos ítems en un test de CI tradicional están influenciados por las habilidades de procesamiento de los niños; ellos no permiten sondear los problemas de procesamiento auditivo o de planeamiento motor para buscar resonancias latentes y habilidades de pensamiento. Aun así, algunas veces, un examinador habilidoso puede discernir el potencial real del niño puesto que el test no revela lo suficiente sobre la habilidad del niño para pensar creativamente o para solucionar problemas en situaciones reales. Tampoco provee la suficiente información sobre las habilidades que se necesitarán en las relaciones, en la vida de familia, en los trabajos que requieren tratar con personas y sentimientos, o llegar con soluciones innovadoras. Es mucho más útil y exacto definir la inteligencia como la habilidad para generar ideas desde las experiencias emocionales vividas y para reflexionar y organizar aquellas ideas. Los niños con estas dos capacidades

estarán aptos para pensar por sí mismos y crear soluciones innovadoras, lógicas para los problemas. Estas son las habilidades que deseamos estimular en nuestros niños.

La habilidad para crear ideas basadas en la experiencia emocional y abstraerlas de lo ya vivido, es en gran parte lo que nos hace humanos. Un niño con estas competencias es capaz de perseguir objetivos, operar con un sentido de propósito, desarrollar un sentido de moralidad y conocerse a sí mismo. Un niño con este tipo de inteligencia creativa ha tenido las experiencias necesarias para un fuerte sentido de sí mismo.

La inteligencia, tal como se la define aquí, está dentro del alcance de muchos niños con necesidades especiales. Se construye gradualmente dominando habilidades emocionales y cognitivas. A medida que usted trabaja con su niño diariamente, conectándose en millones de pequeñas interacciones, está fortaleciendo su habilidad para pensar lógica, creativa y espontáneamente. Cada vez que le devuelve una y otra vez sus medias mientras lo viste, que intercambia jabón en el baño, cuando toma el juguete que él le da o que negocia con gestos el encendido de la televisión, se agrega otra pequeña pieza a su sentido de intención, su sentido de quién es él y su habilidad para ser parte de una verdadera comunicación de dos vías. A través de estas interacciones diarias lo está ayudando a construir las habilidades sociales, emocionales, motoras y cognitivas que hacen crecer la inteligencia como así también a desarrollar su sentido de sí mismo.

Nosotros hemos discutido el rol del afecto o emoción, así como, la intención y el deseo en el desarrollo de la inteligencia. Las emociones son importantes para aprender a focalizarse, conectarse, ser causal e intencional, solucionar problemas no verbalmente, crear ideas y usarlas para pensar. Las emociones nos permiten nombrar experiencias, discriminar entre experiencias, formar patrones o agrupamientos de experiencias (es decir, clasificar experiencias), usarlas para figurarse cómo comportarse en nuevas situaciones, y solucionar problemas. Las emociones también nos permiten darle intención a nuestro comportamiento y significado a nuestras palabras, formar ideas y conceptos abstractos. Ellas son esenciales para las tareas académicas, tales como leer y hacer matemáticas, porque nos permiten comprender lo que leemos y formar conceptos básicos de cantidad, tiempo, relaciones espaciales y de causalidad. Más importante aun, la experiencia emocional nos ofrece la posibilidad de construir un sentido de sí mismo, separar la realidad de la fantasía, controlar impulsos, implicarse con pares y navegar a través de las diferentes etapas del desarrollo emocional, social e intelectual.

LAS EMOCIONES Y LOS DESAFÍOS ESPECÍFICOS DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES.

Comprender cómo las emociones nos permiten ser inteligentes y pensar, nos ayuda a responder algunas de las preguntas más intrigantes que hemos tenido sobre los niños con necesidades especiales. ¿Por qué tienen dificultad para aprender a pensar creativa y abstractamente? ¿Cómo podemos ayudarlos a dominar mejor sus desafíos del desarrollo?

Piense en el cerebro humano y en la mente como teniendo muchas partes componentes que deben trabajar juntas y estar organizadas de acuerdo a algún propósito. La intención, los afectos (emociones) o los deseos (anhelos) proveen el sentido crítico de propósito que da dirección y organiza los diferentes componentes de nuestras mentes. Con muchos niños con necesidades especiales, la conexión entre afectos y las partes componentes, incluyendo la habilidad para secuenciar el comportamiento y las palabras, está presente pero mal aprovechada. Está mal usada por una razón: los niños con

necesidades especiales a menudo tienen un problema con una o más partes componentes: con el planeamiento motor o la secuenciación del comportamiento, el procesamiento auditivo (el cual también implica alguna secuenciación de palabras en términos de comprensión), el lenguaje expresivo o el procesamiento viso-espacial. Cuando la parte componente no está funcionando correctamente tiende a usarse menos, por lo tanto, se usa precisamente para expresar el sentido de propósito o intención que transmiten los afectos. Como la intención o la dirección emocional no pueden ser expresadas con facilidad a través del lenguaje o los patrones motores, la conexión entre afecto o intención y las partes componentes tiende a no desarrollarse en forma plena como debería. Por lo tanto un programa de intervención necesita centrarse en vincular la intención a las partes componentes. En la Parte 2, explicamos cómo trabajamos conjuntamente sobre la intención y también sobre las diferentes habilidades basadas en lo biológico.

AUTISMO: UN CASO ESPECIAL DE UN DÉFICIT EN LA CONEXIÓN ENTRE AFECTO Y CAPACIDAD DE SECUENCIAMIENTO.

Los trastornos del espectro autista, incluyendo el Trastorno Generalizado del Desarrollo, parecen implicar un déficit en esta capacidad central, es decir, en la conexión entre intención o afecto y las diferentes partes componentes, especialmente la habilidad para secuenciar los patrones motores (planeamiento motor), el comportamiento, las palabras y las configuraciones espaciales. El trastorno del espectro autista representa un ejemplo extremo de lo que ocurre cuando hay un déficit en la habilidad para conectar la intención o el afecto a las otras capacidades del cerebro y la mente humanas.

Nosotros estudiamos 200 niños que habían sido diagnosticados con trastorno del espectro autista (Vea el Apéndice C). Aunque se han sugerido una variedad de mecanismos, no hay consenso sobre los patrones psicológicos y biológicos subyacentes asociados con la disfunción del espectro autista. Para llegar a una comprensión más abarcativa del rol de estas dificultades de procesamiento subyacentes, observamos los desafíos de procesamiento de los niños que se desempeñaron muy bien y de los niños que continuaron teniendo dificultades significativas.

Todos los niños en nuestro estudio evidenciaron dificultades en el procesamiento auditivo, el planeamiento motor y la modulación sensorial. Muchos de ellos, también tenían desafíos en el procesamiento viso-espacial, pero algunos niños mostraron relativa fortaleza en esta área. Un número de investigadores han postulado que estos y otros mecanismos psicológicos y cognitivos, tales como una dificultad para comprender el estado de la mente de otra persona (por ejemplo, ser capaz de empatizar con otro), subyacen en los síntomas autistas.

Nosotros exploramos las diferencias entre grupos de niños que tenían éxitos y el grupo que continuaba con severas dificultades. El grupo con éxitos pobres tenía una preponderancia de niños con bajo tono muscular y dificultades de planeamiento motor. Los niños en este grupo presentaban generalmente un mayor grado de hipo-reactividad a la sensación, incluyendo al gran anhelante y a la gran auto-absorción y generalmente mostraron menos grados mezclados de reactividad a diferentes sensaciones.

Los niños en el grupo que se desempeñaron muy bien tendían a ser más hiper-reactivos y con reactividad mixta, menos dificultades severas en el planeamiento motor y un tono muscular apenas más alto. Sin embargo, hubo una significativa variación individual. Algunos de ellos con bajo tono y severos problemas en el planeamiento motor

lograron un notable progreso, y algunos que eran hiper-sensibles con menos problemas en el planeamiento motor, continuaron teniendo grandes dificultades. Tales patrones sugieren que los diferentes grados y tipos de dificultades en el procesamiento contribuyen a los trastornos del espectro autista. La naturaleza de estas dificultades y el déficit resultante pueden tener algún rol en la presentación y severidad de los síntomas como así también en los éxitos. De especial interés fue la observación que, a pesar del perfil de procesamiento, el punto de giro clave para los niños que hicieron un buen progreso fue el desarrollo de la capacidad para conectar “intención” o afecto a las capacidades en el planeamiento motor y el secuenciamiento para proveer propósito, dirección y significado al comportamiento. El afecto también necesitó ser conectado al procesamiento auditivo y viso-espacial para dar significado a las ideas.

Este estudio confirmó, en detalle, el rol central de la emoción en el dar propósito a nuestras acciones y significado a nuestras palabras y en el desarrollo del pensamiento abstracto. La carencia de conexión del afecto o intención a nuestras capacidades de planeamiento, secuenciamiento y procesamiento sería el déficit psicológico central en los problemas autistas, y puede proveer claves importantes sobre dónde buscar los mecanismos biológicos subyacentes en estos trastornos. Es también una capacidad para promocionar el crecimiento en muchos niños con necesidades especiales.

NOTAS

1. Para una discusión completa de la base emocional de la inteligencia, la moralidad y el sentido de sí mismo, y las etapas del crecimiento intelectual y emocional, vea Stanley Greenspan, *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1996).

CAPITULO 8

TIEMPO EN EL PISO

En la primera parte de este libro hablamos de los factores que contribuyen a los problemas de los niños. En esta parte trataremos sobre cómo morigerar esos problemas. El tiempo en el piso¹, una sistemática forma de trabajar con un niño para ayudarlo a ascender por la escalera del desarrollo, es el núcleo de lo que nosotros llamamos el modelo del desarrollo para la terapia. El mismo lleva al niño hacia atrás, hasta el primer indicador que él pueda haber perdido, para comenzar el progreso del desarrollo nuevamente. Trabajando intensivamente con padres y terapeutas, él puede ascender por la escalera de mojones, un escalón por vez, para adquirir las habilidades que le faltan.

Muchos niños con necesidades especiales están en tratamiento con terapeutas y educadores que los están ayudando a dominar los desafíos del desarrollo. Pero para ascender en la escalera del desarrollo, un niño necesita un trabajo intensivo, paso a paso. Aun la terapia diaria del lenguaje o la ocupacional no proveen, a menudo, la suficiente práctica. Después de todo, un niño puede tener 12 o más horas de vigilia, durante las cuales está aprendiendo algo. La pregunta es ¿qué? ¿está aprendiendo sobre TV (una comunicación de una vía)? ¿sobre cómo mirar por una ventana, a abrir y cerrar repetitivamente una puerta, o a alinear juguetes? ¿a obtener placer conectándose con otros y la satisfacción de tomar la iniciativa, haciendo conocer sus deseos y necesidades, obteniendo respuestas? ¿a tener largos diálogos, primero sin palabras y más tarde con ellas y, eventualmente a imaginar y pensar?. El tiempo en el piso crea oportunidades para que un niño aprenda estas lecciones críticas del desarrollo. Puede implementarse como un procedimiento y una filosofía en el hogar, en la escuela y como una parte de las diferentes terapias del niño. Primeramente, nosotros describimos los tiempos en el piso como una experiencia intensa paso a paso y luego discutimos el equipo terapéutico completo y la aproximación educativa.

El modelo del desarrollo para la terapia consiste en tres partes:

1. Los padres realizan el tiempo en el piso con su niño, creando los tipos de experiencias que promueven el dominio de los mojones.
2. El terapeuta del lenguaje, el ocupacional y el físico, como así también los educadores y/o psicoterapeutas trabajan con el niño usando técnicas especializadas de acuerdo a los principios del tiempo en el piso para tratar sus desafíos específicos y facilitar su desarrollo.
3. Los padres trabajan sobre sus propias respuestas y estilos de relacionarse respecto a los diferentes mojones, para poder maximizar sus interacciones con su niño y crear un patrón familiar que apoye el crecimiento emocional e intelectual en todos los miembros de la familia.

Si bien los tres procesos son importantes, el tiempo en el piso es el eje central alrededor del cual giran los otros dos, porque es primariamente a través del mismo que su niño aprenderá a interactuar de una manera en que se estimule el crecimiento. A medida que se tratan sus necesidades específicas con la terapia, él llevará sus nuevas habilidades a las interacciones del tiempo en el piso. A medida que usted aprenda cómo sus propias respuestas lo influyen, pondrá aquel aprendizaje en uso en el tiempo en el piso. En las

¹ Traducción castellana para el método de trabajo denominado "Floor Time" por el autor.

interacciones y el juego libre del tiempo en el piso, usted puede ayudarlo a construir habilidades interpersonales, emocionales e intelectuales.

El tiempo en el piso es precisamente aquello: un período de 20 a 30 minutos en que usted desciende hasta el piso con su niño e interactúan y juegan. ¿Cómo pueden las interacciones gozosas ayudarlo a dominar los mojonos? La respuesta está relacionada con la naturaleza de dichas interacciones. Ciertos tipos de interacciones con otras personas promueven el crecimiento de un niño. En los siguientes capítulos, describimos estos tipos específicos. Primero, en cambio, deseamos explorar la importancia de las relaciones humanas.

Las relaciones humanas son claves para el desarrollo de un niño. Los seres humanos parecen estar creados para aprender y crecer en el contexto de las relaciones con otros humanos; el cerebro y la mente simplemente no se desarrollan si no son nutridos por relaciones humanas. Sin éstas, la auto-estima, la iniciativa y la creatividad tampoco crecen. Aun las funciones más intelectuales del cerebro – la lógica, el juicio, el pensamiento abstracto – no se desarrollan sin una fuente constante de relación.

Gran parte de nuestro mejor aprendizaje temprano sucede a través de las relaciones con otras personas. Un infante aprende la causa y el efecto en parte arrojando su cuchara y observando cómo golpea en el piso. Pero aprende mucho más, más temprano y con mayor solidez, sonriendo y obteniendo una sonrisa como respuesta. Más tarde aprende extendiendo sus brazos y haciendo que mamá lo levante. El placer que resulta de este aprendizaje es mucho más intenso; los matices en la respuesta de mamá son más variados. Este tipo de respuesta rica e intensa, que se graba profundamente en las emociones del niño, es posible solamente en las interacciones humanas. Él entonces aplica esta lección emocional sobre la causalidad (“Yo puedo hacer que algo ocurra”) con respecto al mundo físico. Que la lección emocional llega primero y es la base para la lección cognitiva es lo opuesto a la visión tradicional de la cognición y el aprendizaje. Esta comprensión es esencial para movilizar el crecimiento intelectual y emocional en los niños con necesidades especiales.

A través de las interacciones, usted puede movilizar las emociones de su hijo al servicio de su aprendizaje. Tal como se explicó en el capítulo previo, las emociones pueden hacer que todo el aprendizaje sea posible. Interactuando con su niño para que capitalice sus emociones –siguiendo sus intereses y motivaciones– usted puede ayudarlo a ascender por la escalera del desarrollo. Puede contribuir a que desee aprender cómo atenderlo a usted, a cómo conectarse en un diálogo; puede inspirarlo para que tome la iniciativa, para aprender la causalidad y la lógica, para actuar y resolver problemas aun antes que hable y se mueva dentro del mundo de las ideas. A medida que junto a él, usted abra y cierre muchos círculos de comunicación en forma seguida, puede ayudarlo a conectar sus emociones y su intención con su comportamiento (como por ejemplo, señalar para pedir un juguete) y eventualmente con sus palabras e ideas (“¡Dame eso!”). Al ayudarlo a enlazar sus emociones a su comportamiento y a sus palabras de un modo intencional, en lugar de aprender de memoria, le está permitiendo comenzar a relacionarse con usted y el mundo más significativa, espontánea, flexible y cálidamente. Así obtiene una base más firme para las habilidades cognitivas más avanzadas.

Los niños con necesidades especiales requieren una tremenda cantidad de práctica para enlazar su intención o emociones a su comportamiento y luego a sus palabras. Tal como lo hiciera una persona diestra aprendiendo a arrojar una pelota curva con su mano izquierda, ellos necesitan practicar la habilidad una y otra vez para dominarla. El tiempo en el piso es el tiempo de práctica de su niño. Cada vez que usted desciende al piso e

interactúa –espontánea, gozosamente, siguiendo los intereses y motivaciones de su niño– lo está ayudando a construir aquel vínculo entre la emoción y el comportamiento y eventualmente las palabras, y al hacerlo así, le permitirá ascender por la escalera del desarrollo.

LAS TUERCAS Y TORNILLOS DEL TIEMPO EN EL PISO

El tiempo en el piso se parece a la interacción y al juego comunes, en que es espontáneo y divertido. No se parece al juego común en que usted tiene un rol del desarrollo. Este rol es que sea un socio muy activo en el juego con su niño. Su trabajo es *seguir la iniciativa de él y jugar a cualquier cosa que capture su interés*, pero hacerlo de una manera que lo aliente a interactuar con usted. Ello significa que si él desea hacer rodar autos, usted rueda autos con él, ofreciéndole un auto más rápido o una carrera competitiva, o si es necesario, chocando su auto contra el de él, haciendo lo necesario como para crear una interacción. Si él desea construir con bloques, construya con él, agregando bloques a su torre, o también golpeando un bloque fuera de su torre con un “ups”, nuevamente haciendo lo necesario como para crear una interacción. Su rol es ser un ayudante constructivo y, cuando sea necesario, un provocador haciendo lo que sea para cambiar su actividad en una interacción de dos personas.

Seguir la iniciativa de un niño significa confiar en sus inclinaciones e intereses naturales. No necesariamente significa continuar con lo que desea hacer. Muchos padres y profesionales con frecuencia siguen la iniciativa del niño pasivamente, sin generar una cantidad de círculos abiertos y cerrados. Mantener activamente su iniciativa significa confiar en lo que hace de una manera que literalmente lo obliga a desear abrir y cerrar muchos círculos de comunicación. Algunas veces él confiará prontamente en sus intentos de expandir sus interacciones. Otras necesitará apremiarlo mucho más, pero siempre en el contexto de sus áreas de interés. Por ejemplo, cuando esté concentrado enteramente en un caballo de juguete y evite el ofrecimiento que le brinda, de hacer que su caballo hable con el de él y comience a irse hacia la puerta, haga que tanto usted como su caballo bloqueen la puerta, desafíelo a negociar con gestos y/o palabras, y al hacerlo así, a abrir y cerrar un número de círculos. Usted estará siguiendo su iniciativa de una manera activa y desafiante porque estará tratando con su interés en los caballos y el de salir a través de la puerta. De este modo no lo acompañará simplemente, sino que estará confiando en lo que él está haciendo.

Inicialmente esto no será fácil. Algunos niños con desafíos luchan mucho para quedarse solos. Usted tendrá que ser gozosamente obstructivo –es decir ponerse literalmente en el camino de su niño– como para crear una interacción. Con el tiempo, él podrá anticipar las iniciativas de sus padres y aun gustar de ellas. Una vez que esto ocurra, usted podrá trabajar para extender sus interacciones, llevándolo a través del juego, a que cierre múltiples círculos de comunicación. A medida que crezca su gozo en la conexión, en las expresiones emocionales y en la comunicación gestual, usted podrá introducir el mundo de las ideas. Poniendo un títere en su mano o una muñeca en el auto que él está haciendo rodar, podrá estimularlo para que realice una imitación compleja y un juego simbólico; siendo un personaje en sus dramas, podrá continuar alentando la interacción mientras introduce las palabras. A medida que sus dramas se hagan más complejos y crezca su habilidad en el lenguaje, podrá ayudarlo a verbalizar sus sentimientos y no tanto a actuarlos, animarlo a cerrar círculos verbales, tal como cerró los gestuales. De este modo, le brindará la posibilidad de introducirse gradualmente dentro del mundo de las ideas y del pensamiento lógico.

Cuatro Objetivos

Anteriormente describimos los mojones emocionales como seis habilidades discretas que un niño debe dominar para poder comunicarse, pensar y formar un sentido de sí mismo. Sus objetivos del tiempo en el piso no coincidirán exactamente con los seis mojones, porque muchos de ellos se sobreponen naturalmente, a medida que aprende. Usted trabajará en cuatro objetivos en el tiempo en el piso:

OBJETIVO 1: *Fomentar la atención y la intimidad.* A medida que su niño aprende a permanecer calmo mientras explora su mundo, también estará desarrollando un interés en usted ya que es la persona más importante en su mundo; es decir, trabajará para mantener la atención y la conexión mutuas. Su objetivo es el de ayudar a su niño a sintonizarse y disfrutar su presencia. (Este objetivo contribuye a los indicadores 1 y 2)

OBJETIVO 2: *La comunicación de dos vías.* Luego ayudará a su niño a aprender a abrir y cerrar círculos de comunicación, primeramente con expresiones faciales sutiles y un destello en los ojos, es decir mediante un diálogo sin palabras. Creando un diálogo gestual, puede construir la interacción, la lógica y la resolución de problemas. Su tarea es la de alentar un diálogo, ayudar a su niño a usar sus afectos o emociones, manos, rostro y cuerpo para comunicar deseos, necesidades e intenciones. Con el tiempo, usted tratará de ayudarlo a abrir y cerrar muchos círculos de comunicación en un diálogo complejo de solución de problemas. (Este logro se correlaciona con los mojones 3 y 4)

OBJETIVO 3: *Fomentar la expresión y el uso de sentimientos e ideas.* Su niño puede ahora comenzar a aprender a expresar sus sentimientos o intenciones en palabras y en el juego simbólico. Su objetivo es el de fomentar dramas y juegos simbólicos, a través de los cuales él pueda expresar sus necesidades, deseos y sentimientos, y gradualmente ayudarlo a expresarlos a través de palabras (Este objetivo se corresponde con el mojón 5)

OBJETIVO 4: *Pensamiento lógico.* Finalmente, usted puede ayudar a su niño a enlazar sus ideas y sentimientos para alcanzar un entendimiento lógico del mundo. Su objetivo es el de alentarle a conectar sus pensamientos de manera lógica. (Esta habilidad se corresponde con el indicador 6)

¿Dónde comenzamos?

El objetivo del tiempo en el piso es el de ayudar a su niño a dominar los mojones emocionales uno por uno, en un orden secuencial, comenzando con el más temprano que aun no ha sido dominado. Para muchos niños con necesidades especiales, esto significa comenzar con la habilidad para sentirse calmos, focalizados y en una relación íntima. Es difícil comenzar a trabajar desde una habilidad tan básica cuando él tiene dos, tres años o más. Existe la tentación de ocuparse en cambio de las habilidades del lenguaje, el reconocimiento del color, o algún otro comportamiento apropiado a la edad; pero tal intento no es efectivo. Cada indicador constituye una base para los siguientes que continúan. Si su hijo tiene serios problemas de comportamiento –golpea su cabeza, tiene berrinches, abre y cierra puertas repetitivamente– se intenta, de todos modos, comenzar el trabajo en ellas. Usted necesita tratar tal comportamiento para mantenerlo a salvo, pero es importante tener en mente el objetivo primario. Una vez que las habilidades básicas están en su lugar, usted encontrará que es más fácil trabajar con el ‘comportamiento problema’ porque estará tratando con un niño interactivo, que se comunica. Es, a menudo, posible trabajar sobre sus necesidades más básicas en el contexto de una habilidad más avanzada, tal como usar juegos de imitación para crear una relación calma, gozosa, focalizada.

Un mojón está completamente dominado cuando un niño puede exhibir aquella habilidad aun en tiempos de altas emociones, es decir, él debe ser capaz de *intimar* con su cuidador brevemente luego de estar enojado, sostener una *comunicación de dos vías* aunque esté enojado, *expresar sentimientos a través de palabras o jugar* brevemente luego de una frustración, y conectar ideas lógicamente aun cuando esté en desacuerdo. Muchos niños dominan los mojones en tiempos de equilibrio emocional; lleva mucha práctica sostenerlos bajo estrés. Pero cuando lo pueden hacer, todo el aprendizaje siguiente descansará sobre una base más firme.

Los niños no dominan naturalmente los mojones en un orden claramente secuencial. Es común para ellos ser algo verbales, pero permanecer todavía evitativos cuando están bajo estrés; o tener episodios de juego simbólico, pero aun ser inconsistentes en la comunicación gestual. Por esa razón, usted se encontrará trabajando en varios mojones a la vez. Pero su trabajo primario es el de ampliar y estabilizar el mojón más temprano que él no haya dominado completamente.

Usted puede haber intuitido ya desde dónde necesita comenzar. Para confirmar sus ideas, realice el siguiente ejercicio simple. Hágase las siguientes preguntas y considere cómo respondería si su niño estuviera bajo estrés y cómo lo haría si estuviera contento.

- ¿Puede calmarse a sí mismo?, ¿ser cálido y amoroso?
- ¿Puede conectarse en una comunicación gestual de dos vías, expresar una cantidad de emociones sutiles, como así también abrir y cerrar muchos círculos en forma seguida?
- ¿Puede conectarse en el juego simbólico y/o usar palabras para dar a conocer intenciones o deseos (“Yo quiero jugo”)?
- ¿Puede conectar sus pensamientos lógicamente y sostener una conversación durante un período de tiempo?

Cualquier observación que haya realizado de su niño basándose en el capítulo 3, debe también ayudarlo a determinar en qué áreas él necesita trabajar y en qué áreas posee fortalezas.

Guía para el tiempo en el piso

Los siguientes capítulos describen el tiempo en el piso para cada uno de los objetivos, pero ciertas indicaciones se aplican a cualquiera de las habilidades que esté tratando de construir.

- Tómese un tiempo en el que sepa que puede darle a su niño de 20 a 30 minutos ininterrumpidos. Él necesita su atención indivisa. Aun los padres más ocupados pueden encontrar 20 o 30 minutos para dar una atención no diluída a sus niños. Muchos niños requerirán muchas sesiones de este tiempo.
- Trate de permanecer paciente y relajado. Si se está sintiendo presionado, distraído, o nervioso no será capaz de ayudarlo a sintonizarse y mantenerse calmo. Tanto si tienen cuatro meses como cuatro años de edad, los niños saben cuando un adulto tiene tiempo y paciencia para ellos.
- Logre la empatía con el tono emocional de su niño. Si él tiene problemas o está cansado, hágale saber que usted ve y comprende. A un niño verbal le podría decir, “Ey, veo que te estás sintiendo cansado hoy”, usando un tono de voz cálido y comprensivo. A uno preverbal, le puede gestualizar, tal vez moviendo su cabeza o haciendo de sus manos un sostén mientras lo mira cálidamente. De este modo, él se

sentirá comprendido y construirá una relación con usted. A medida que interactúe con él, muéstrele que entiende su humor mientras se conecta en el tiempo en el piso. Para un niño sobrecargado y cansado, el tiempo en el piso puede reducirse a yacer juntos en el piso y dejar que le muestre o le diga dónde quiere que esté su espalda, brazos, dedos o pies. Para un corredor energético, el tiempo en el piso puede implicar el juego simbólico con una gran cantidad de acción. A través de la empatía usted puede hacer del tiempo en el piso una experiencia placentera, significativa y facilitadora del desarrollo, a pesar del humor de su hijo.

- Tome conciencia de sus propios sentimientos porque ellos afectarán la manera en que se relacione con su niño. Si usted está en una onda emocional diferente, tendrá mayor dificultad para sintonizar con él. De este modo antes de comenzar el tiempo en el piso, tome conciencia de cómo se está sintiendo. Por ejemplo, sentirse irritable o enojado hace que sea brusco y demandante. En particular, tome conciencia de la depresión. Algunas veces cuando los padres están deprimidos, sus interacciones se hacen más lentas, hay pausas más largas entre oraciones y entre las acciones del niño y las de los padres. Ellos pueden hablar y gestualizar sin alegría. Es muy difícil responder a este tipo de comportamiento, especialmente para un niño que necesita ser sacado de su retraimiento. La depresión ocasional es común en padres de niños con desafíos significativos. Elija un momento para el tiempo en el piso en el que usted se esté sintiendo más alegre o busque ayudarse si su humor no cambia.
- Monitoree su tono de voz y gestos. Usted desea ser cálido y que se aprecie del mismo modo –no impaciente, enojado o demandante– aun cuando su niño no esté respondiendo tal como le gustaría. Recuerde que él está haciendo lo mejor que puede, está logrando lo que sus habilidades y su etapa del desarrollo le permiten. Su objetivo es alentarlos para que juegue con usted y lo hará si su tono se percibe como el de alguien con quien él quisiera jugar. ¿Le gustaría a usted jugar con alguien que sea acusativo o impaciente?
- Siga la iniciativa de su niño e interactúe. Busque maneras de cambiar todas las acciones de su niño o las aparentes no acciones en interacciones. Trate todo su comportamiento como intencional y como una oportunidad de construir una comunicación de dos vías.
 1. Si él está moviendo un auto, mueva su auto cerca del de él. Vea si intenta una interacción; si no lo hace, ofrézcale una carrera o bloquee gozosamente su auto
 2. Si él desea leer, lean juntos. Desafíelo para que señale las imágenes, discuta lo que vea o lea, convierta la lectura en un juego interactivo. Si su niño es preverbal, sostenga el libro al revés o pase las páginas al revés, desafiándolo para que interactúe logrando identificar el problema. Simplemente leyendo a su niño –sin discusión, sin dejar que termine la historia o señale una imagen favorita– aunque sea maravilloso para otros momentos, no es apropiado para el tiempo en el piso porque no implica la suficiente interacción.
 3. Si su niño desea construir una torre de bloques y que usted junte los bloques, asegúrese que él dirija la actividad. Si responde a sus direcciones estará interactuando. Si es usted el que construye la torre, él no lo estará haciendo.
 4. Si él desea no hacer nada más que mirar por la ventana, mire por la ventana con él y comente lo que vea, observe si señala o vocaliza para mostrarle algo. Señale excitadamente a los pájaros, ría con los perros que pasan, imite el sonido de los autos que pasan, use gestos, ruidos y expresiones faciales para cambiar hacia una actividad conjunta en la cual su niño pueda tener alguna iniciativa, y no tanto escucharlo o ignorarlo. Si es difícil atender juntos algo que está afuera, ponga fotos familiares o imágenes adhesivas coloridas de la Calle Sesamo o de

los personajes de Disney en las ventanas para mirarlas. Si él objeta y las saca, las interacciones comienzan.

5. Si su niño corre hacia el otro lado de la habitación cada vez que usted se acerca, cambie su corrida en un juego diciendo “¡preparados, ya!” y cambiando de lados usted mismo. Mantenga el juego tanto como dure en el mismo.
 6. Si él se da vuelta cada vez que usted se acerca, cambie su evitación en una interacción. Diga gozosamente, “¡No te puedes escapar de mí!” o “¡Yo soy el gato y te estoy persiguiendo a ti que eres el ratón!”. Aunque no comprenda sus palabras, las acciones lo ayudarán a sostener diálogos interactivos. Trate de no sentirse rechazado, sino de ver en cambio su evitación como una oportunidad para la interacción.
- Sintonice con los múltiples niveles del desarrollo de su niño. Estimule la atención, la conexión, el intercambio de gestos –incluyendo largas secuencias si es posible– y, a medida que su niño esté listo, el uso compartido de ideas en el juego simbólico y las discusiones.
 - No golpear, no romper o lastimar. Para su niño esta es la única regla del tiempo en el piso. Cualquier cosa a la que su niño quiera jugar, está bien si respeta estas reglas básicas. Si él se sobreexcita, cálmelo. Si responde violentamente, usted tendrá que sostenerlo con firmeza, ayudándolo a organizarse mientras le aclara que eso no está permitido.

¿Cuántas veces?

Los niños con necesidades especiales a menudo necesitan muchas sesiones de tiempo en el piso por día. Varios miembros de la familia, como así también amigos, otros cuidadores o estudiantes pueden ser una parte de su equipo para el tiempo en el piso. Como usted necesita permanecer calmo, con energías y gozoso no es inteligente ir más allá de su propia capacidad, pero muchos padres encuentran que su capacidad se prolonga con la práctica. Usted debe tratar de tener sesiones de tiempo en el piso con tanta frecuencia como sea posible dependiendo de su programa de tiempo, del número de personas que las puedan asistir y la naturaleza de los desafíos de su niño. Para muchos niños, especialmente para aquellos con severos desafíos, además de la filosofía del tiempo en el piso durante todas las horas de vigilia, es óptimo tener de seis a diez sesiones de tiempo en el piso durante 20 o 30 minutos. Una o dos sesiones por día no es suficiente.

Procure establecer tiempos rutinarios para sus sesiones y luego organice un programa. De otro modo, pueden presentarse otras necesidades, llamadas telefónicas o la evitación ocasional. El tiempo en el piso puede ocurrir antes o después de la escuela o el trabajo, de las comidas o del baño. A veces, toda su familia puede hacer el tiempo en el piso juntos. Estar implicados en este tiempo ayudará a los otros niños a relacionarse constructiva y positivamente con su hermanito con necesidades especiales y también a sentir que están logrando su atención. Cada niño podría ser el líder del tiempo en el piso durante 15 o 20 minutos, con los otros en un rol de sostén. Usted puede tomar las claves desde el líder, pero todos los niños deben interactuar.

Trate de sentarse o tener una llamada en conferencia semanalmente con todas las personas que están interactuando con su niño, para discutir qué estuvo bien o qué fue difícil, para compartir trucos e ideas, para discutir frustraciones y preocupaciones y reformular objetivos. Estos encuentros de equipo sostendrán los esfuerzos de todos. Mucho más importante es que usted pueda usar los principios del tiempo en el piso aun cuando no esté conectado en una sesión del mismo. Las interacciones durante la cena, mientras se viste, conduce el auto o negocia el momento de ir a la cama, todo puede ser realizado

promoviendo interacciones que alienten el desarrollo de su niño. Recuerde, las claves son 1) atrapar el afecto natural de su niño o intentar, cuando sea necesario, crear circunstancias para movilizar emociones, interacciones gozosas y un comportamiento más intencional; 2) confiar en estos comportamientos intencionales y abrir y cerrar muchos círculos seguidos; y 3) ayudarlo a ascender la escalera del desarrollo desde la atención, la conexión y la interacción comportamental y gestual de dos vías, hacia la imitación compleja, el juego simbólico y las discusiones que usan ideas, diálogos lógicos y patrones de pensamiento. Los siguientes cuatro capítulos describen cómo movilizar el desarrollo de su niño a través de sus interacciones con él.

EL TIEMPO EN EL PISO PARA LOS TERAPEUTAS Y EDUCADORES

Muchos terapeutas y educadores son muy innovadores respecto a la manera en que se conectan y motivan a los niños. Muchos incorporan los principios del tiempo en el piso o sus propias técnicas similares dentro de las estrategias existentes. Enlazar la terapia ocupacional, la terapia física, la del lenguaje y la educación de habilidades, con los seis mojonos fortalecerá el aprendizaje del niño de aquellas habilidades.

- Un terapeuta ocupacional, por ejemplo, mientras ayuda a un niño para que aprenda a señalar y alcanzar un objeto, puede también estimular su capacidad de relación, invitándolo a tomar un objeto de la mano del terapeuta o de su boca, y no tanto de una caja. Él puede ayudarlo a practicar la comunicación de dos vías ofreciendo primero un juguete deseado, luego alejándolo gozosamente, ofreciéndolo nuevamente y ocultándolo detrás de su espalda. A través de este juego de mostrar–ocultar, el terapeuta y el niño pueden cerrar muchos círculos de comunicación.
- Un terapeuta del lenguaje trabajando con un niño sobre sonidos particulares puede incorporar aquellos sonidos dentro de un juego simbólico, estimulando el uso de ideas como así también el del lenguaje. Él puede crear un ambiente de juego en el cual los sonidos deseados estén presentes – por ejemplo, una cocina con comida, cucharas y sartenes cuando el niño está trabajando con algunas de las letras de dichos nombres.
- Un educador enseñando los conceptos de grande y pequeño, más y menos, arriba y abajo puede incorporarlos dentro del juego simbólico o crear situaciones en las cuales el niño deseará usar el concepto, por ejemplo, obtener más stickers o masitas.

El aprendizaje del niño será más rico y sólido si se conectan la terapia y la educación de habilidades con los mojonos, porque las habilidades se enlazan con el afecto y la interacción y se incorporan al creciente sentido de sí mismo del niño (Vea el capítulo 18 para más discusión sobre una aproximación integrada)

CAPITULO 9

TIEMPO EN EL PISO I : ATENCIÓN, CONEXIÓN Y CONFIANZA

AYUDANDO A UN NIÑO A INTERESARSE EN EL MUNDO Y CONECTARSE CON LAS PERSONAS.

A los 26 meses, Max estaba aleteando sus brazos excitadamente mientras cantaba contento el ABC. Recién había descubierto un rompecabezas de letras y cantaba sus letras amadas una y otra vez. Le daba la espalda a sus padres y estaba claramente absorto cuando ellos lo llamaban por su nombre repetidamente. Ansiosa por interrumpirlo, su madre lo levantó desde atrás y lo giró. Él se asustó por un momento pero luego rió con delicia. Cuando ella lo bajó (¡él era pesado!), retomó su canción del alfabeto dándole la espalda. Ella lo giró nuevamente y él dejó de cantar, dando lugar a su abrupto pero placentero movimiento. En el momento en que ella lo bajó, él volvió a cantar sin girar ni una vez. Un momento más tarde, la madre de Max se ubicó frente a él y dijo: “Aquí llega la mamá ABC”, esta vez arqueándose hasta el nivel de los ojos y tomando sus brazos. Max se quedó y la miró mientras continuaba cantando su ABC. Ella se movió frente a él nuevamente; él se alejó y dejó de cantar. Le preguntó si a le gustaría balancearse, llegando hasta él una vez más. Max se alejó hacia un costado y estaba por escapar cuando ella le dio el rompecabezas. Tan pronto como vio que le extendía el juego, la miró y continuó cantando. Esta vez, ella cantó con él mientras sostenía un extremo del rompecabezas y él del otro. Ellos comenzaron a balancear el rompecabezas hacia delante y atrás mientras cantaban, y la voz gozosa de Max se oyó fuertemente mientras comenzaba a mirar a su madre, balanceándolo hacia atrás y adelante. Si ella se detenía, él empujaba recordándole que continuara. Luego de varias rondas, ella trató de cantar la siguiente frase antes que él lo hiciera, pero no tuvo respuesta. Ella trató de cantar con él. Entonces le preguntó si quería bailar el ABC y soltó su extremo del rompecabezas para poder acercarse a él. Esta vez, Max soltó el rompecabezas también y levantó sus brazos a su madre. Ellos comenzaron una danza rítmica juntos; ella movió y balanceó a Max de un lado a otro hasta que él pudo sostener el contacto visual. Mientras ella disminuía la marcha, Max cantaba más lentamente, en conjunto con su ritmo. Su danza continuó hasta que Max se deslizó de los brazos de su madre. Él volvió a su rompecabezas ABC. Su madre siguió y repitió sus esfuerzos anteriores. Esta vez, Max llegó a su mamá ABC más pronto y nuevamente danzaron con gozo

A medida que su madre se asoció y fue tan predecible como el ABC de Max, ellos compartieron una danza más dichosa juntos. En unas pocas semanas pudieron cantar la canción recíprocamente. Se establecieron nuevos significados. El aleteo de Max se cambió en darle los brazos a su mamá para que lo alce y bailen. La canción del alfabeto era ahora una experiencia compartida. Siguiendo la iniciativa de Max sin abandonarlo y enriqueciendo su movimiento con la danza rostro a rostro, la madre lo había ayudado a aprender a disfrutar la confianza.

A los dos años y medio, John raramente hacía contacto visual con sus padres y volteaba si ellos trataban de jugar. Capturar su atención no sería fácil, pero Randy, su papá, iba a tratarlo. Mientras John rolaba un camión hacia atrás y adelante sobre el piso, Randy puso su mano sobre el camión. John inmediatamente gritó y apretó su mano. Sin dudar, el papá tomó un segundo camión y trató de chocar al de su hijo. Este le dio la espalda y continuó jugando por sí mismo. Estas aperturas más bien agresivas no estaban funcionando. Randy tenía que encontrar una manera de interactuar con el movimiento repetitivo de John sin tratar de dominarlo o cambiarlo. Pensó durante un momento, luego puso su mano, con la palma hacia abajo, sobre el piso en el camino del camión. John hizo

pasar el camión por encima de la mano de su papá, se detuvo por un momento como si estuviera decidiendo qué hacer, después hizo pasar el camión justo sobre la mano. Él no miró a su padre mientras lo hacía, pero sin evitar el contacto, había interactuado tácitamente. Randy dejó su mano donde estaba y, en su viaje de retorno, John hizo pasar el camión sobre la mano. Una segunda interacción. Ambos mantuvieron esta interacción de bajo nivel durante cinco o seis viajes más, luego Randy cambió. Puso su mano de costado sobre el piso, de modo que formara una barrera para que el camión no pudiera pasar. Esta vez John hizo correr el camión directamente contra la mano de Randy, golpeó la mano con el camión y rió. Randy sonrió. Esta era la primera vez durante la sesión y una de las pocas veces en todo el año, que John había aceptado la presencia de su padre. En las siguientes semanas, padre e hijo desarrollaron otros juegos con el camión. Randy encontró maneras de interactuar, en lugar de intentar cambiar las acciones de John, creando problemas para que él resuelva. Sus juegos estaban a menudo acompañados por risas y también un poco de contacto visual. Luego de varias semanas comenzó a hacer pasar el camión sobre su papá, invitándolo a jugar. Por primera vez, Randy sintió que estaban en camino de construir una relación.

ENCONTRANDO EL PLACER MUTUO

Si su niño está vagando sin intención alrededor de una habitación, tocando todo, sosteniendo un objeto hasta que encuentra otro que le gusta más, luego dejando aquél por uno distinto, es fácil pensar que va a ser muy difícil sostener su atención. La manera de hacerlo es unírsele en *la gran cantidad de pequeñas cosas* que le dan placer. Ofrezca u observe las cosas que él encuentra. Junte los juguetes que él ha dejado caer y póngalos en un cesto. Si puede compartir estos pequeños placeres con él, construirá una base para la interacción. Su primer objetivo es no forzar la interacción, sino meramente conectarse y compartir el placer de hacer algo juntos, experimentando un gozo mutuo. Primeramente este compartir puede durar solamente dos segundos, en forma gradual se puede prolongar en diez y con el tiempo, durará mucho más. Pero primero, trate de establecer un sentido de placer mutuo.

ADAPTÁNDOSE AL HUMOR DE SU NIÑO

Antes de comenzar a buscar maneras de conectarse con su niño, tome nota de su humor. Si está irritable o hiperexcitado, dormido o retraído va a ser muy difícil conectarse con él. Su primer objetivo debe ser ayudarlo a llegar a un estado de alerta calma. Si está excitado o irritable, cálmelo. Piense qué sensaciones lo calman. ¿Disfruta él particularmente cierto tipo de caricia o que se lo sostenga, una determinada canción, o un tono y ritmo en su voz? ¿Le gusta cierto tipo de movimiento como un balanceo suave o rocking? ¿Se calma cuando está en la semi-oscuridad, o con una luz brillante?

Si está casi dormido o retraído, querrá acelerarlo un poco. Nuevamente, apele a los sentidos que sabe que a él le gustan y que tienden a energizarlo. ¿Se despierta cuando usted habla de una manera animada? ¿cuando canta canciones particulares? ¿cuando se mueve rápida o tontamente? ¿cuando le hace caras, o se pone bufandas o sombreros en su cabeza?, ¿lo energizan ciertos tipos de movimientos como rocking, balanceo, salto o rolado?

Piense en el perfil sensorio-motor de su niño (Capítulo 3) y en qué actividades hacen que él se calme o se energice y úselas para llevarlo hacia un estado de alerta calma.

SOSTENIENDO LA ATENCIÓN DE SU NIÑO A TRAVÉS DE SUS SENTIDOS

Una vez que ha usado las sensaciones preferidas de su niño y el movimiento para calmarlo o estimularlo, continúe usándolas para conectarse con él. Aunque aquí describimos cada modalidad sensorial en forma separada, recuerde que la información se recibe simultáneamente, de modo que su niño puede mirar, escuchar y moverse al mismo tiempo.

SONIDO

Ofrézcale los sonidos que él prefiere.

- ¿Presta más atención a los ruidos de timbre alto que a los de bajo timbre? Háblele en un tono de voz alto para atraer su atención.
- ¿Le gustan los ruidos bajos, guturales? Baje su voz cuando lo estimula. Hable más lentamente o describa sus acciones en sonidos.
- ¿Responde positivamente a ciertos sonidos vibrantes, tal como el sonido del secador de ropa?. Siéntelo en el tope o cerca del secador mientras funciona. Si el ruido del secador lo calma, su atención estará más disponible para usted.

Use los objetos que producen sus sonidos preferidos para que lo ayuden a conectarse. Sonría y llámelo por su nombre, juegue a la pelota, o muevan un ‘**Slindy**’ juntos. Si él prefiere una caja de música particular, ubíquese junto a la caja de modo que él pueda mirarlo a usted y también a la caja de música. Espere por una señal que él prefiera escuchar y luego encienda la caja de música, de modo que cuando él disfrute la música también lo esté disfrutando a usted. Busque otras maneras de producir sus ruidos favoritos en sus interacciones. Finalmente, use los gestos vocales tanto como sea posible – frases tales como “uh , oh” y “oh, no”-. El efecto exagerado atraerá su atención y le dará una oportunidad de imaginar cuál es el problema.

TACTO

¿Qué tipos de texturas prefiere su niño para tocar o ser tocado? Úselas para atraer su atención.

- ¿Le gusta la presión firme contra su piel? Recuéstese cerca de él sobre el piso con sus rostros juntos y presiónelo firmemente con sus manos. O aprétese cerca de él sobre el almohadón y espere a que le dé una señal para moverse.
- ¿Le gustan las texturas pegajosas, blandas? Ofrézcale su “**Play-Doh**” o “**Silly Putty**” y ayúdelo a apretarlos para hacer un tallarín. O llene un gran recipiente con harina y póngale agua para hacer una masa y jugar con ella.
- ¿Le gusta hundir sus manos en una vasija de porotos o arroz? Encuéntese con sus dedos “por debajo”, o esconda sus bolitas para que él las encuentre. Afuera, juegue en el arenero y ofrézcale arena y juguetes.

Muchos niños disfrutan jugando con su comida, no para irritar a sus padres sino porque la actividad les brinda un placer táctil. En lugar de mirar ese juego como si fuera un lío, mírelo como una oportunidad de conectarse con su niño. Ponga su mano allí también y revuelva la comida junto a él. Si él arroja al suelo pedazos de comida, tenga ya listo un recipiente para agarrarlos. No se sorprenda si él trata de evitar el recipiente. Cuando esté cálido, relacionado y se esté comunicando habrá tiempo suficiente para enseñarle a ser prolijo. En este punto debe hacer cualquier cosa que lo ayude a disfrutar de su presencia.

VISTA

¿Qué tipos de experiencias visuales atraen a su niño y le dan placer?

- ¿Le gustan los colores brillantes?. Cuando lo vea mirando algo brillante, póngase un gorro de colores brillantes sobre su cabeza y párese entre él y lo que está mirando. Use su interés en el color para atraer su atención.
- ¿Le gustan los objetos animados, tales como móviles, trenes eléctricos o molinetes? La próxima vez que esté mirando un móvil, juegue al “cuco” apareciendo desde detrás del mismo llamándolo por su nombre y luego escondiéndose atrás nuevamente. O sostenga un molinete cerca de su rostro y sople, llamándolo por su nombre. Use su interés en la animación para atraer su atención.
- Tenga dos luces flash y explore su habitación en la oscuridad, o persiga una con la otra y coloque la luz alrededor de los objetos.

OLOR Y GUSTO

Si usted sabe que su niño prefiere particularmente ciertas comidas, disfruten aquellas comidas juntos. Coman del mismo recipiente. Use sus manos. Vea si trata de detenerlo o atraer el recipiente hacia sí. Dele más justamente cuando él sospeche que este compartir puede no ser apropiado. Mientras está comiendo, aliéntelo con la voz y sus acciones, sosteniendo su atención tanto como sea posible. Estimúlelo, riase y póngale caras graciosas. Gentilmente hágase a usted mismo parte de su placer por la comida.

EXPERIENCIAS MOTORAS

Muchos niños se mueven de tal manera que no parecen intencionales, por ejemplo, aleteando, saltando, girando, vagando sin propósito o restregándose contra las cosas. Aunque usted se preocupe por este comportamiento, es importante verlo como otra oportunidad para la conexión. Si ciertos movimientos le dan placer a su niño, trate de encontrar las maneras de unírsele en aquellos movimientos. Una vez que lo haga, está en una mejor posición para ir desde la repetición hasta la interacción, dándoles nuevos significados a estas acciones.

- Si está aleteando sus brazos, aletee sus brazos también y simule que va a volar. Si él no lo nota, aletee más cerca. Rócelo gentilmente mientras lo está haciendo. Si es necesario, enganche su brazo debajo del de su hijo. Él puede negarse a su intrusión y alejarse, o bien, esbozar una sonrisa. De cualquier modo, estará interactuando.
- Si él está girando y girando, tome sus brazos y cante “Ring-around-the-Rossy”, cambiando la velocidad hasta que ambos se caigan. Su niño reconocerá la canción y las acciones luego de un momento y se unirá.
- Si él está haciendo rocking hacia atrás y adelante, siéntese cara a cara con él y haga rocking conjuntamente con él. Si no lo nota, hágalo más cerca. Permita que sus rodillas se toquen. Hágalo en la dirección opuesta de modo que cree una fricción, o más rápido de modo que su movimiento lo empuje levemente de lado a lado. Quédese duro en el paso de su rocking. Vea si él le permite balancearlo en diferentes ritmos. Trate gentilmente de cambiar el rocking en un juego de dos personas. Usted podría cantar “Rema, rema, rema en tu bote” para establecer un ritmo con acciones de tirar y empujar.
- Si está acostado como una piedra sobre el piso, diga “Estás cansado. ¡Yo seré tu frazada!” y recuéstese arriba de él. Él puede empujarlo o sonreír, disfrutando la presión firme. O, apague las luces y dele un almohadón y una frazada mientras le

canta una canción de cuna. Él reconocerá esta rutina y se preguntará qué está sucediendo. Si se levanta, diga “¡Buen día!” y encienda las luces.

Aquí presentamos otras maneras de tomar ventaja de los movimientos favoritos de su niño, para conectarse con él y compartir su placer.

- ¿Le ha mostrado que desea saltar?, colóquese frente a él cuando salta, de modo que con cada salto placentero vea su cara. Sonría y llámelo por su nombre, o use alguna otra señal visual que funcione para atraer su atención.
- ¿Le ha mostrado que desea balancearse señalando la hamaca en el parque?. Empújelo desde el frente, no desde atrás, de modo que pueda hacer contacto visual cuando se hamaca. Nuevamente llámelo por su nombre, aplauda, cante una canción, apele a sus preferencias visuales y auditivas para hacer un contacto aun más placentero. Finja empujarlo algunas veces para ver si él reacciona. ¿Grita con placer cuando usted lo mueve en el aire? Hágalo una y otra vez. Vea si él lo mira durante más tiempo. Hágalo tantas veces como pueda hasta que le indique que está listo para una pausa.

Use la preferencia de su niño por el movimiento para crear un momento de gozo compartido. Nunca interrumpa las interacciones que él desee continuar, pero agrégueles algo más para complejizarlas. Haciendo esto lo desafiará a dar más respuestas. Si él disfruta la pelea de espadas, mueva la suya hacia posiciones no esperadas, manténgala hacia atrás o bájela. Esto puede provocarlo y comunicar “¡No, basta! ¡Házlo bien!” mientras coloca la espada nuevamente en su mano.

JUGANDO PARA CONSOLIDAR LAS FORTALEZAS DE SU NIÑO Y TRABAJANDO PARA SUPERAR SUS DESAFÍOS.

A medida que trate de capturar la atención de su niño recuerde sus fortalezas y dificultades en el procesamiento de la información. ¿Procesa fácilmente la información visual, pero no tanto la auditiva?, ¿o las claves visuales parecen deslizarse mientras que las palabras y sonidos obtienen una respuesta?. Apunte a estimular sus fortalezas. Si él recibe bien las señales visuales, use una cantidad de expresiones faciales y gestos corporales, tal vez haga algunos signos simples con sus manos, mientras mantiene sus palabras básicas. Si él escucha bien, use una variedad de sonidos y palabras para estimularlo, mientras mantiene sus movimientos faciales y corporales no complicados.

Si su niño tiene problemas de procesamiento auditivo.

Los problemas en el procesamiento auditivo pueden hacer que sea especialmente difícil para su niño sintonizar con usted, porque tiende a perder o malinterpretar algunas de sus señales. Puede no reconfortarse con su voz suave, por ejemplo, o no responder cuando lo llaman por su nombre. Trabaje en este desafío hablándole lentamente, haciendo que sus sonidos sean distintos y energéticos y usando cantidades de gestos manuales y animación facial para darle claves adicionales. Si a él le gusta que lo toquen, puede usar el tacto para obtener su atención y ofrecerle reaseguramiento.

Si su niño es también hiper-reactivo a la sensación sea cuidadoso de mantener su voz y gestos suaves, pero aun energéticos y distintos, para no sobrecargarlo. Cambie su

tono rápidamente si se cubre los oídos. Si es hipo-reactivo, acelere su voz y gestos. Hable lentamente para ayudarlo a procesar las palabras, pero con más animación y haga más grandes sus gestos. Recuerde que puede haber una demora antes que él pueda organizar una respuesta o lo que ha oído. Sea paciente y espere unos momentos. Los niños con dificultades en el procesamiento auditivo aprenden a reconocer las palabras y los patrones de sonidos que son expresados con mucha emoción o que tienen significados especiales, frases tales como “Listos, preparados, ya”, por ejemplo, o “¡Oh, no! ¿Qué está mal?”. Use estas palabras y frases cuando sea apropiado. Aunque su niño no repita las palabras, las reconocerá a través de su tono emocional. También, nombre sus acciones con palabras simples cuando las realice: diga “corre”, “salta”, “trepa” mientras se mueve, e imite sus acciones mientras lo está diciendo.

Si su niño tiene dificultades en el planeamiento motor

Si su niño tiene problemas con el planeamiento motor le será difícil organizar una secuencia de gestos. Cuando usted le hace rodar una pelota, en lugar de devolverla rodando, él puede mirarla, mirarlo a usted, y luego hacia otra parte. Si ve un títere cerca, puede tomarlo y comenzar a tocarlo, pero no ponérselo en su mano y moverlo. Esta aparente azarosidad puede sugerirle que se distraiga con facilidad y que sea difícil sostener su atención. Pero la raíz de su comportamiento azaroso no es la falta de interés, sino que es difícil encadenar juntos una serie de movimientos. Los movimientos aparentemente simples requeridos para llegar hasta una pelota y patearla para devolverla puede ser difícil para un niño con problemas en el planeamiento motor.

Usted puede hacer que él mejore su planeamiento motor ayudándolo a dominar cada movimiento de una serie, un paso por vez. Puede rodar una pelota hacia él desde cerca, desde uno o dos pies. Cuando comience a mirar hacia otro lado, acérquese, anime su rostro y voz, y diga gozosamente ¡pelota, pelota, tirala, tirala!”. Puede tomarle cinco minutos, pero si es paciente y animado, él va a completar la acción. Usted habrá atraído su atención mientras pone la base para aquella secuencia de acciones. (Si su niño parece sobrecargado por su excitación, sostenga un cesto o use un aro de basketball pequeño para señalar dónde arrojar la pelota y sostenga la pelota para que él la tome nuevamente)

Lo importante para su niño es completar la acción. Si toma su mano y empuja la pelota, él no aprenderá nada. Pero si usted puede usar su voz para atraer su interés, para obligarlo a desear devolverle la pelota, entonces él estará interactuando significativamente, como así también aprendiendo el patrón motor. La clave es movilizar sus sentimientos, porque éstos darán la dirección y el propósito a sus actos motores. Cuanto más débil sea su habilidad para secuenciar sus movimientos, más fuerte necesita ser la motivación. (Algunos niños necesitan ayuda para comenzar el patrón motor. Usted puede ayudarlos poniendo la pelota en sus manos. Este paso le señalará que es tiempo de actuar).

Cuando su niño tiene desafíos en el planeamiento motor es muy fácil tomar su aparente soledad e inatención como algo personal, asumir que está deliberadamente alejándose de usted. A medida que viva y trabaje con él, recuerde que éste no es el caso sino que su dificultad con el planeamiento motor le impide ser más intencional.

INTERPRETANDO LAS CLAVES DE SU NIÑO

Con todas estas actividades, lo más importante es recordar que debe seguir la iniciativa de su niño. No introduzca una actividad sólo porque sabe que a él le gusta. Él puede amar balancearse, pero eso no significa que desee balancearse en ese momento. En cambio, únasele en lo que ya está haciendo. Esto puede ser difícil. Es natural desear

abandonar, pero usted puede introducir nuevos elementos dentro del juego o tratar de dirigir su atención sin desearlo directamente. Necesita recordar que debe rechazar esta tendencia. Su niño obtendrá un mayor placer en actividades que elija por sí mismo. Si usted desea ser parte de aquel placer, tendrá que ir donde él lo lleve. Puede confiar en lo que él está haciendo o, tal como lo explicaremos pronto, obstruirlo gozosamente. Pero recuerde comenzar con sus intereses. En el comienzo, no importa qué esté haciendo, sólo importa que usted se una a él, que lo ayude a hacer lo que él desea hacer y que sea interactivo.

Las claves que su niño le da pueden ser muy sutiles: un destello para decir que está disfrutando algo, un leve giro de su cabeza para seguir un objeto de interés visual, una mirada sobria que pareciera como si él estuviera haciendo algo. Mientras sintoniza con las preferencias sensoriales de su niño, le será más fácil reconocer aquellas claves y crecerán sus tiempos de placer mutuo. Aun los niños que están muy fragmentados y fuera de sintonía obtienen placer con ciertos comportamientos. Ellos pueden desear tocar una mancha en el piso, rozar un almohadón particular, mirar por la ventana, vagar sin propósito, saltar, aletear sus manos o hacer sonidos alegres. Usted probablemente ya conoce muchas actividades que hacen que él parezca cómodo y alegre y si lo observa de cerca descubrirá otras.

Su primer objetivo es unírsele cuando comience cualquiera de estos comportamientos, para hacerlos junto a él. Luego, lenta y gradualmente, hágase parte del comportamiento. De este modo usted le dará a este comportamiento, aparentemente no intencional, un nuevo significado interactivo.

- Si su niño está saltando, salte con él y cante “Estamos saltando, arriba y abajo ...” con la melodía de “Las ruedas del colectivo”. Si él se lo permite, tome sus manos para que puedan saltar más y más alto o sosténgalo para que pueda saltar “hasta el cielo”.
- Si está aleteando sus brazos, páresele cerca y aletee sus brazos también. Usualmente el aleteo representa una excitación nerviosa o un hiperflujo motor. Trate de identificar el tono emocional –alegre, asustado o enojado– con palabras simples.
- Si está acariciando su animal de peluche favorito, hágalo usted también. Si se lo permite, gire al animal para ver si él lo vuelve a su posición original. Identifique los sentimientos relacionados con esta actitud hacia el animal, por ejemplo, diciendo “Pobrecito” o “Yo te quiero”.
- Si su niño está haciendo sonidos alegres, sostenga un micrófono de eco enfrente de su boca para que él escuche sus sonidos amplificadas. Trate de imitarlos.
- Si está frotando una tela suave, ponga su camisa cerca de la tela y vea si él frota su camisa. Si lo hace, entonces vea si frota su piel o cabello.

No inicie ninguna de estas actividades. Espere a que su niño comience y luego únasele. Si él tiene dificultad para iniciar acciones intencionales, el hecho que usted tome la iniciativa le quitará la oportunidad de aprender a iniciar.

Unirse al objeto de la atención de su niño

Si su niño ya está ocupado con un juguete u objeto, no compita con el objeto tratando de atraer su atención. Únase al objeto. Hágalo parte de usted mismo de modo que, mientras él disfruta del objeto, estará también disfrutando de usted.

- Si está girando su cabeza para mirar una lámpara o una luz, ponga una linterna con flash sobre su cabeza y vea si lo mira. Sonría y háblele mientras lo está haciendo para atraer su atención.
- Si está rolando en el piso, role con él y ocasionalmente chóquelo o deténgase y permítale que lo choque. Cuando lo haga, sonría y háblele suavemente para que sepa que se trata de un juego.
- Si él está jugando con una pelota, sostenga la pelota en su boca para que él tenga que tomarla de usted. Haga un ruido gracioso mientras se la quita, luego abra su boca y gestualice para que la coloque de nuevo en su boca. Haga otro sonido gracioso cuando él la devuelva. Transforme el “pelota adentro, pelota afuera” en un gracioso juego cooperativo.
- Si está haciendo rodar un auto de juguete, haga que el auto quede debajo de su pierna o debajo de su cabeza como si fuera un almohadón, de modo que él tenga que vérselas con usted. Ría o hágale cosquillas, o emita un sonido gracioso cuando lo tome para hacer que la interacción sea placentera. Después haga que el auto quede debajo de usted nuevamente. Su niño puede todavía jugar con su auto, pero ahora tiene que jugar con usted también.
- Si está revolviendo la comida y poniéndola en su boca, ponga algo de la comida en su rostro. Sonría y llámelo por su nombre, luego anímelo a sacar la comida de su rostro como así también de la mesa.

El objetivo de estas actividades es no forzar a su niño a interactuar con usted, sacándole un objeto deseado, sino mostrarle que jugar con usted puede ser gracioso y tal vez aun más gracioso que jugar solo con el juguete.

Unirse a los juegos de su niño

- ¿Está su niño alineando autos? Haga que esta alineación se transforme en un juego, dándole el próximo en la secuencia. Cuando proteste, déjelo hacer ¡él interactuó!. Luego vuelva a intentarlo. Eventualmente (puede llevar días) se acostumbrará a su presencia y tomará el auto de su mano. Luego comience a poner el próximo auto en la línea, o mírelo para pedir su permiso. Él puede mover su cabeza o mirar enojado. Eso está bien pues ha hecho un contacto visual.
- ¿Está jugando con bolitas? Tenga su propio cesto de bolitas, siéntese tan cerca como se lo permita y juegue en la manera en que él lo está haciendo: viértalas, hágalas correr en sus manos, frótelas entre sus palmas. Si luego de un momento no muestra interés, muévase más cerca, o haga rodar una bolita hacia él, o ponga una de sus bolitas en su cesta. Si protesta, sáquela para mostrarle que lo comprende. Luego ponga una bolita diferente en su cesto como si se equivocara. Hable suavemente pero también manténgase desafiante. Eventualmente él aceptará sus aperturas. Cuando lo haga, agregue un nuevo elemento al juego.
- ¿Está tomando objetos y arrojándolos, o sacándolos de un estante? Transforme su comportamiento errante en un juego de dos personas, moviéndose detrás de él con un cesto para tomar las cosas que tira. Él se asustará por su acción, posiblemente se enoje por su intrusión o tal vez esté a gusto por el ruido de los objetos contra su cesto. Cualquiera sea su respuesta, tendrá que atender y relacionarse. No se sorprenda si vacía su cesto en otra dirección, o si lo toma furiosamente y lo vacía en el piso. Si es necesario, prevea su vaciamiento haciéndolo primero. Mantenga el juego y gradualmente él aceptará su presencia. Dentro de unos pocos días o semanas estará esperando que usted le ofrezca el cesto antes de tirar cada objeto.

Recuerde, no trate de cambiar el juego. No lo inicie. Sólo siga la iniciativa de su niño uniéndosele gentilmente, u obstruyendo gozosamente la actividad que él ha comenzado.

Únase a una actividad favorita

Cuanto más capte los intereses naturales de su niño, más fácil será conectarlo en un juego. Él le está permitiendo saber qué lo motiva y ¡ésta es por lo menos la mitad de la tarea!. Si le gusta dibujar, dibuje con él. Dele nuevos marcadores o lápices y siéntese con él. Si está controlando, dibuje en una hoja separada. Gradualmente muévase más cerca hasta que le permita dibujar en su papel. Vea si puede comenzar un juego en el que usted tome su turno trabajando en el mismo dibujo o copiando los dibujos uno del otro. Luego de un momento, esta actividad compartida probablemente llevará a sonrisas y a un contacto visual.

A menudo, a los niños con dificultades en el planeamiento motor les gusta garabatear, porque es un movimiento fácil de mantener y tiene un efecto inmediato: puede ver el diseño. Como lo es jugar con el teléfono, este ejercicio sugiere que ellos estén conscientes y tratando de imitar una importante actividad del adulto.

Si le gusta cantar o tocar instrumentos, desarrolle juegos compartidos basados en esas actividades. Cante una de sus canciones favoritas y manténgala aunque le da la espalda. Si luego de unos minutos no reacciona, déjela pero retómela un momento más tarde. O use instrumentos musicales que hagan diferentes melodías y vea cuál elige. Si persiste en varias sesiones de juego, su niño podrá comenzar a cantar también, con usted o durante su silencio. Luego trate de cantar un dueto. ¿Cuánto tiempo lo puede sostener? ¿Puede usted cantar versos alternados? Primeramente, él puede ser capaz sólo de llenar con la palabra faltante el final de cada línea, pero le agrada escuchar algo familiar. Tenga una tarjeta con imágenes de sus canciones favoritas y pídale que le muestre cuál quiere cantar.

Si hace bien las actividades motoras gruesas –trepar, saltar, hacer volteretas– conviértalas en actividades de dos personas. Ayúdelo a trepar por su cuerpo como si estuviera ascendiendo por una escalera, sostenga sus manos para ayudarlo a saltar desde lo alto, o sostenga sus brazos como una estaca cuando haga volteretas de modo que esté forzado a ir hacia ellos. Busque maneras de convertir los intereses naturales de su niño y sus talentos en juegos compartidos.

Si su niño es más grande y ya está contando o reconociendo letras y palabras, use este interés para lograr la conexión. Si está contando, diga pronto el próximo número y vea si él continúa. Si lo hace, diga números equivocados y vea si los corrige. Trate de repetir cada número en una voz graciosa, como haciendo una canción. Si está recitando letras, ponga una cara graciosa diferente para cada letra que diga, de modo que usted se convierta en una parte agradable de la actividad. Si él está diciendo palabras al azar, luego de cada palabra hágale cosquillas o abrácelo, o bien, dele alguna otra experiencia sensorial que a él realmente le guste, de modo que desee continuar la actividad con usted. No se centre en los números, letras o palabras. En esta etapa ellas no tienen importancia. Su niño puede aprenderlas –rápidamente- más tarde, luego que haya dominado la conexión y la comunicación de dos vías. Lo importante ahora es que él disfrute la interacción.

No entretenga. Interactúe

A medida que usted se inserte en las actividades de su niño, recuerde que no está tratando de entretenerlo, sino interactuando con él. No deseará que él lo mire cuando mueva su pelota, ruede su auto, o revuelva su cereal, en cambio querrá que él esté allí con usted, esperando su turno. La interacción da lugar a la conexión y cuanto más siga su iniciativa, más lo alentará a responderle y cuanto más pueda sostener su atención.

Disfrute el momento

A medida que encuentre maneras de convertir todas las actividades de su niño en interacciones, recuerde algo más: el objetivo no es focalizarse en la actividad –el dibujo, el balanceo, rodar los autos a través del túnel de su cuerpo–; el objetivo es hacer la actividad JUNTOS. Esta es meramente una herramienta para estimular la confianza. Para ese propósito, tome ventaja de cada sonrisa o gesto. Toda vez que algo le produzca risa, haga contacto visual y ría con él. Cuando suceda algo inesperado –el auto rueda debajo del sillón, la cuchara se cae al piso– haga contacto visual y disfruten juntos. Cuando usted esté rolando en el piso o jugando más rudo y choque cabezas o terminan ojo en ojo, mantenga la posición durante un momento y gestualice. No se vaya rápido hacia el juego. Trate de prolongar aquellos momentos de confianza. Después de todo, esa es la razón por la cual usted está realmente trabajando.

Especialmente trate de ser paciente. Puede llevar semanas o aun meses hacer que su niño lo mire a los ojos y sonría, pero si persiste gentilmente en sus esfuerzos puede construir un sentido de cercanía, sintonía y alegría mientras se conectan juntos en estas simples actividades.

CONECTÁNDOSE CON EL NIÑO DIFÍCIL DE ESTIMULAR

Si su niño es muy evitativo y parece encontrar placer únicamente fuera del mundo de las personas, usted puede todavía usar las tácticas descritas aquí para estimularlo hacia la conexión. Examine su comportamiento evitativo más de cerca; note cómo le da placer sensorial o ayúdelo a evitar estímulos displacenteros. Luego trate de unírsele en este comportamiento de modo que usted esté proveyendo aquellos mismos placeres sensoriales sin sobrecargarlo si es hipersensible.

- Si está yaciendo sobre el piso, no asuma que es porque desea evitarlo a usted y piense que ocurre porque disfruta la sensación de placer debajo de su cuerpo. El piso provee sostén para su tono muscular bajo y una conciencia de su cuerpo en el espacio, lo cual compensa la inseguridad gravitacional y lo ayuda a sentirse más confiable. En este sentido, yacer en el piso es placentero. Diga “Yo seré tu piso” y trate de colocarse debajo de él de modo que pueda darle aquella presión placentera.
- Si está debajo de una frazada en la esquina no piense que no quiere estar con usted sino, más bien, que disfruta el sentimiento de protección y semioscuridad y la sensación de presión sobre su cuerpo. Diga, “¡Yo seré tu frazada!” y colóquese sobre él de modo que pueda darle aquel sentido de oscuridad y de presión gentil.

Trabajar desde abajo hacia arriba

Una vez más, retorne al perfil sensorial y motor (capítulo 3) y piense cuidadosamente sobre todas las sensaciones que usted sabe que le gustan. Examine su comportamiento favorito buscando claves que no haya descubierto y que le ayudarán a

conocer qué experiencias sensoriales disfruta. Haga que cada interacción con usted le ofrezca uno de aquellos placeres. No dude de volver a los juegos sensorio–motores de los bebés. Únase a cualquier actividad que esté haciendo, introduciendo sonidos, caricias, movimientos o la estimulación visual que él prefiera. Gradualmente asociará sus interacciones con usted, con aquellos sentimientos placenteros y crecerán sus oportunidades para la interacción.

“Pero mi niño no está haciendo nada”

A menudo los padres dicen, “Pero mi niño no está haciendo nada ¡cómo puedo yo unirme a su actividad!”. La respuesta es “Su niño está siempre haciendo algo. Usted necesita encontrar una manera de unírsele en aquel algo”. Evitarlo ya es hacer algo, usualmente algo bien intencional.

- Si su niño está mirando el espacio, párese frente a él para que lo vea en el lugar de lo que estaba mirando. Si se da vuelta, corra gozosamente hacia donde está mirando y sonría. Si voltea nuevamente, arrodílese cerca y mire también, recostándose contra él. Haga del mirar un juego de dos personas. Él puede voltear nuevamente porque no comprende lo que usted desea o porque sus acciones impredecibles lo alarman.
- Si está vagando sin propósito alrededor de la habitación, sea su sombra y camine con él adherido a su lado. O corra hacia donde está yendo y llegue allí primero, luego arrodílese y saludelo cuando llegue. Trate lo que esté haciendo como algo intencional. Esto puede sorprenderlo, pero también reforzará su auto–conciencia.

Para su niño puede ser difícil iniciar comportamientos intencionales por sus problemas de planeamiento motor, o bien, evita esto repitiendo las pocas acciones que puede hacer fácilmente, o también, conectarse con un juego absorto en sí mismo. En todos estos ejemplos, su evitación es una respuesta.

Un buen principio para seguir cuando su niño parezca estar fuera de sintonía y no responder, cuando no sepa cómo insertarse a usted mismo en su mundo, es simplemente el de imitarlo. Haga lo que está haciendo, luego gradual y gentilmente encuentre el camino hacia su atención. O adelántese un paso en su camino, provocando una colisión, de modo que tenga que encontrarse con usted.

Usted no puede forzar la cercanía

Trabajar con un niño evitativo puede ser muy frustrante. A veces puede sentir que su niño nunca lo mirará ni sonreirá. Puede estar tentado en tales momentos, de sostener su cabeza y decir, “¡Mírame!”, para obtener el contacto que busca. Pero eso no alentará el tipo de comportamiento que realmente desea –un contacto visual cálido y amoroso– porque aquellos comportamientos tienen que provenir desde dentro. Ellos no pueden ser forzados.

Entonces aun en sus momentos más frustrantes trate de ser paciente. Recuerde que su objetivo es no forzarlo a conectarse con usted, sino más bien impulsarlo para que lo haga, ofreciéndole los placeres sensoriales que disfruta. Si se mantiene apelando a sus placeres sensoriales, si continúa uniéndose a él en sus propias actividades, gradualmente sus momentos de contacto visual y conexión crecerán. Recuerde, requiere mucha más ingenuidad ayudar a un niño a desear relacionarse, que crear las circunstancias en las cuales él tiene que relacionarse. Pero el resultado es un niño que disfrutará genuinamente

de usted y de otras personas, y no tanto uno que ha aprendido mecánicamente las bondades de la interacción social.

Sea gozosamente obstructivo

Algunas veces ni siquiera las aperturas sensoriales cuidadosamente diseñadas funcionarán, sin importar cuánto trate usted, su niño simplemente no lo dejará ingresar a su mundo. En tales oportunidades, sea gozosamente obstructivo; insértese gozosamente en su actividad, de una manera en que le sea difícil ignorarlo.

- Si está vagando sin propósito alrededor de la habitación y usted ya ha tratado de ser su sombra colocándose en el siguiente lugar primero, trate de simular que es un perrito y ubíquese entre sus piernas. Ladre gozosamente cuando lo haga para que él sepa que está jugando. La idea es no asustarlo ni hacer que se enoje, sino solamente crear una interacción.
- Si está mirando al espacio y usted ya ha tratado de pararse cerca suyo y frente a él, trate de cubrir sus ojos con sus manos. Sonría y háblele suavemente; usted no quiere asustarlo, sino interactuar.
- Si está aleteando sus brazos y usted ya ha tratado de aletear junto a él, trate que sus brazos queden aprisionados en los suyos. Cuando él accidentalmente lo golpee, diga gozosamente, “¡Whoops! ¡ me agarraste!” para que sepa que se trata de un juego.

El desafío de la obstrucción gozosa es el de conectarse gustosamente de modo que su niño no se asuste o se sobrecargue. Sea lento y gentil, hable suavemente y avísele para que sepa que esperar. Las acciones repentinas o impredecibles pueden asustarlo.

- Si está rodando un auto y no le permite unírsele, muévase lentamente, diciendo en voz alta su intención. “Estoy llegando” puede decir gentilmente, y agregar “Estoy llegando para agarrar tu auto”. Ofrezcale una oportunidad de responder antes que usted haga un acercamiento final de modo que pueda mirarlo y decir “¡No!”. Respete sus deseos, usted ha triunfado en atraer su atención.

Su niño puede resistirse a sus aperturas. A pesar de su intento de juego, él puede sentirse asustado o sobrecargado y correr o empujarlo. Eso está bien; es una respuesta intencional. Él está respondiendo a su pregunta, diciéndole que se quede lejos tomando conciencia intencionalmente de su presencia. Aunque la respuesta no sea un placer compartido, se ha generado una interacción. Con el tiempo, si usted es gentil y suave, a medida que él se acostumbre a su disponibilidad, sus reacciones serán más positivas.

Si su niño no responde con placer, déle un momento para recuperarse, luego trate nuevamente. “Aquí vengo de nuevo” puede cantar. “Voy a agarrar tu auto de nuevo”. Muévase lentamente, sonriendo. Si él lo golpea, tome conciencia de su respuesta. “Oh, ¿no quieres que yo vaya? Bien. ¡Uhoh parece que mis dedos quieren ese auto! Aquí voy de nuevo”. Si usted permanece gentil y gozoso puede probablemente conectarse con él tres o cuatro veces, sin que él pierda el control. Trate de darse cuenta cuándo ya ha sido suficiente para su niño, y luego vaya hacia otra cosa. La idea es no hacerlo enojar, sino que su presencia sea divertida.

A medida que usted realice estas acciones gozosamente obstructivas, también recuerde las diferencias individuales de su niño. Si es hiper-reactivo al sonido, haga que su voz se mantenga suave. Si es hipo-reactivo, hable más fuerte y prontamente para ayudarlo

a prestar atención. Si tiene problemas con el procesamiento auditivo, haga que su secuencia de palabras no sea complicada; “Llegando” es más fácil de captar que “Estoy llegando ahora”. Si él es más fuerte en el procesamiento visual, quédese en su línea de visión y asegúrese que pueda ver sus dedos a medida que ellos se aproximan; él estará confiando en las claves visuales para medir sus intenciones. Si le gustan las caricias, tóquelo en el brazo cuando usted se aproxime, de una manera que parezca amistosa y no tan agresiva. Tanto como le sea posible, trate de captar su ritmo. Cuando se esté moviendo rápido, muévase y hable rápido para captar su atención y cuando él vaya más lento, disminuya también su ritmo. Cuanto más esté en sintonía, mejor podrá responder.

Algo que usted debe evitar es tratar de controlar el cuerpo de su niño (a menos que piense que está en peligro). No lo empuje o no lo tome, o trate de hacerlo mover de determinada manera. Usted desea que él tome la iniciativa y esté a cargo y él necesita controlar su cuerpo para hacerlo. Él puede no responder tal como usted espera pero cualquier respuesta, aun la de alejarse, será intencional y eso es un gran comienzo.

PERSEVERACIÓN

Muchos niños con severos desafíos en el desarrollo perseveran: repiten el mismo movimiento una y otra vez como si estuvieran atrapados en un círculo sin final. Ellos pueden conectarse en la perseveración porque les ofrece un sentido de seguridad. Constantemente bombardeados por cosas que no pueden controlar, tratan de tener control sobre las pequeñas cosas que pueden. Ya sea abriendo y cerrando una puerta, alineando autos o girando sus cabezas hacia atrás y adelante repetidamente, ellos crean prolijas islas de repetición reasegurante en un mundo abrumador; pueden también perseverar porque no saben cómo secuenciar el siguiente paso; por lo tanto, repiten la misma acción simple, una y otra vez. Una tercera razón para que los niños perseveren es que encuentran a la perseveración como placentera y auto-estimulante. Muchos aprenden a usar las relaciones y las interacciones para varios tipos de placer sensorial. Los niños que no son capaces de conectarse completamente con otros o comunicarse, pueden confiar más en sus propios cuerpos.

Aunque pueda ser reconfortante, la perseveración es usualmente muy preocupante para los padres y con razón, pues es el tipo de comportamiento no interactivo que debe ser desalentado. Más que tratar de detenerla o distraerlo (lo cual raramente funciona bien), mírela como una oportunidad, un regalo de su niño que le dice dónde están sus intereses naturales. Usted puede entonces usar aquel interés como una base para la interacción. ¿Se golpea su niño la cabeza repetidamente? Ponga su mano sobre su cabeza antes que la mano de él llegue allí; ayúdelo a interactuar. ¿Abre y cierra repetidamente las puertas? Póngase del otro lado y ejerza presión; ayúdelo a interactuar. Algunos niños disfrutaban inmediatamente la interacción. Un niño, que continuamente se frota la boca y nariz con su mano, se encendió con una gran sonrisa cuando su madre le frotó su nariz por él. Cuando ella se detuvo, él tomó la mano de su mamá y la llevó a su rostro para sostener la interacción.

Otros resisten la interacción. Ellos la ven como una interferencia. Pero aun la resistencia es una forma de interacción porque es un reconocimiento de su presencia. De aquel infeliz reconocimiento, usted tiene una oportunidad de construir una interacción más larga, más positiva.

Ellen se sentía muy apartada de su hija, Krista, porque ésta no reconocía su presencia. En cambio, Krista se conectaba en comportamientos perseverativos, tales como rasguñar el piso. Luego de meses de intentar una interacción, Ellen decidió poner su mano

en el mismo lugar en que su hija quería rasguñar. Ahora Krista debía pelear con esta mano que la enojaba. Ella tenía un problema para resolver. Y lo solucionó; empujó la mano y gritó su enojo. Ellen contó esto como un éxito. Su niña había interactuado con su mano y había comentado sobre ello, también. A medida que Ellen variaba su interacción –algunas veces poniendo su mano, otras no, algunas veces sacándola en el último momento– Krista comenzó a reaccionar a la interacción como un juego. Ella comenzó a refunfuñar con placer y aun a mirar hacia arriba para ver quién estaba causando esta ruptura graciosa. Su perseveración se había convertido en un juego interactivo del gato y el ratón. Una vez que interactuaba, no fue más perseverativa.

Varios meses pasaron antes que Krista estuviera cómoda haciendo un contacto visual sostenido con su madre, pero una vez que fue capaz de hacerlo, ella también comenzó a mostrar placer en los encuentros. Balbuceaba cuando su mano se encontraba con la de su madre y algunas veces tocaba su mano provocativamente, como si la estuviera invitando a jugar.

Otros niños repiten una palabra, una frase, un verso de una canción, o una porción de un guión de película, una y otra vez. Esta es otra forma de perseveración y usted puede tratarla exactamente de la misma forma. Póngase en el camino de los sonidos. Si su niño está diciendo una palabra o repitiendo un sonido, repítalos también pero con un timbre o ritmo diferente. Si está cantando una canción o recitando desde un video, únasele pero cambie las palabras. Cuando le dé la espalda para evitar su intrusión, póngase frente a él y sonriendo ponga su rostro frente al suyo, y continúe su contrapunto vocal. Convierta el recitado en un juego en el cual cada cosa que diga esté seguida por la suya. Él puede protestar, pero estará atendiendo e interactuando. Y eventualmente aceptará su participación y le permitirá convertir su recitación perseverativa en una actividad compartida. Note que las líneas que él selecciona son relevantes para la situación en mano y puede tener un intento comunicativo, usualmente representando sentimientos.

AUTO – ESTIMULACIÓN

Algunos niños se conectan con lo que nosotros llamamos comportamiento de auto–estimulación, el cual les da placer sensorial. Este comportamiento es a menudo un intento de compensar la hipo–reactividad sensorial, de buscar sensaciones extras para poder registrar la entrada. Un niño puede saltar, girar, mirar una luz, o mover su cabeza de cierta manera para controlar lo que ve. Como tal comportamiento lo consume tanto, es a menudo muy difícil hacerlo cesar. Nuevamente, en lugar de ver esta auto–estimulación como problemática, véala como una clave que le está dando sobre qué tipos de placeres sensoriales prefiere. Luego, únase al comportamiento proveyendo aquellas mismas experiencias sensoriales.

- Si su niño voltea su cabeza mientras mira hacia una luz, trate de poner una pequeña linterna flash en su boca y párese entre él y la luz. Cuando se interese en el flash, muévelo, enciéndalo y apáguelo, sáquelo de su boca y sonríale, luego póngala nuevamente en su boca. Cree juegos con la linterna que atraigan su atención hacia usted.

Otra aproximación es la de crear una interacción colocándose entre su niño y el comportamiento auto–estimulador, tal como lo explicamos para la perseveración.

- Si está mirando fijamente una luz, párese entre él y la luz bloqueando su visión. Si es la luz del techo, use una pantalla para cambiar su intensidad. Simule que la luz es

“Brilla, brilla, pequeña estrella”. Cuando él voltee para verla nuevamente, póngase en su camino. Sonríale y háblele gozosamente mientras lo haga, para que sepa que se trata de un juego. Intente moviéndola hacia atrás y adelante, bloqueando su visión y luego desbloqueándola, para ver si obtiene un balbuceo. Trate de bloquearla con las manos, sus pies, su pierna, un almohadón y tal vez produciendo ruidos tontos cuando lo esté haciendo. Si es persistente y gozoso, atraerá su atención.

INTIMIDAD A TRAVÉS DE TODAS LAS EMOCIONES.

Si trabaja todos los días con su niño, sus períodos de intimidad crecerán, los tiempos de contacto visual se alargarán, los sentimientos hacia usted serán más cálidos y su niño comenzará a buscarlo. Usted le habrá dado la habilidad más esencial que necesita: atender y disfrutar las relaciones humanas.

Estas sin embargo no son siempre cálidas e íntimas. Inevitablemente, aparecen el enojo, el desacuerdo, la frustración, los celos, la tristeza y otros sentimientos. El desafío es ayudar a su niño a experimentar aquellos sentimientos mientras permanece relacionado con usted.

Los sentimientos fuertes dan miedo a los niños que pueden asustarse literalmente de ser barridos por la marea de la emoción. Ellos necesitan más que nada que usted esté allí siendo un ancla fuerte y estable que los protegerá. No es siempre fácil ser aquel ancla, porque los sentimientos de un niño, a menudo, despiertan sentimientos similares en sus padres. Usted ayudará mejor a su hijo si permanece calmo y contenedor cuando él se retrae. Su objetivo es el de ayudarlo a retornar a la intimidad.

Aquí hay algunas sugerencias para atraerlo nuevamente hacia la intimidad, cuando esté experimentando fuertes emociones, y para ayudarlo a aprender que las relaciones y la intimidad acompañan muchos sentimientos.

1. ***Enojo y agresión.*** El enojo puede hacer que un bebé le dé la espalda o lo muerda; muchos niños más grandes con necesidades especiales se retraen o salen de sintonía cuando lo sienten. Usted necesita ayudarlo a permanecer en la relación aun cuando el enojo lo sobrecargue. Ayúdelo a sentirse seguro. Cuando lo vea enojado, reconozca su enojo. Háblele suavemente –él leerá sus gestos y el tono de voz más que sus palabras- pero sea firme también. Coloque los límites necesarios. Su fortaleza lo ayudará a sentirse seguro ante la fuerte emoción que se halla adentro. Si su voz calma no funciona primero, trate de imitar el tono de su enojo y luego, suavice su voz. Él puede ser capaz de reconocer su comprensión empática a través del tono más intenso y reasegurarse cuando usted se calme. Por sobre todas las cosas, trate que la situación se mantenga calma. Si él o usted se retraen, no aprenderá a sentirse seguro y se cerrará aun cuando esté enojado. Con la práctica, debe comenzar a confiar en usted y cesar en la necesidad de alejarse. La afirmación y la agresión están relacionadas con el enojo. Muchos niños con necesidades especiales tienen dificultad con estos sentimientos y tienen problemas para afirmarse porque no pueden confiar en su cuerpo para que realice sus órdenes. Comprensiblemente, muchos padres han mezclado sentimientos respecto a la agresión, también. Por un lado, desean que sus niños se afirmen; por el otro, temen el comportamiento sumamente agresivo. Ellos no desean que sus niños sean víctimas, pero temen por su seguridad. Sin embargo, como los niños con necesidades especiales deben aprender a afirmarse a sí mismos en el mundo, es importante que sostenga los intentos constructivos de su niño para afirmarse.

Cuando se enoje sosténgalo firmemente, de modo que no pueda hacer daño y empátice con sus sentimientos usando palabras, expresiones faciales y el tono de voz. Cálmelo proveyendo el tipo de experiencias sensoriales que él prefiere. No se aleje hasta que se haya recuperado. Muéstrole que usted puede ser parte de su recuperación. Si no se consuela, únase a su comportamiento motor agresivo canalizándolo dentro de un área que no sea destructiva. Tal vez tenga una gran muñeca suave sobre la cual puedan saltar o un almohadón que puedan golpear. No le permita irse de su presencia porque ello reforzaría su tendencia a la retracción. En cambio, permítale que se siente en su falda y se quede allí y prohíba que haga una actividad destructiva. El objetivo es mostrarle que él puede estar enojado y conectado al mismo tiempo. Más tarde, cuando se sienta más cómodo con los símbolos abstractos, usted podrá ayudarlo a traducir sus sentimientos en palabras y en juego simbólico, pero justamente ahora necesita hacerle saber que reconoce sus sentimientos, que puede ayudarlo a enfrentarlos y que el enojo es una parte del drama humano (Tome conciencia que su agresión algunas veces puede ser una acción defensiva cuando está alarmado por el comportamiento impredecible o mal comprendido de alguien. Trate de tranquilizarlo con sus palabras diciéndole al provocador que se detenga o se vaya).

2. **Dependencia.** Algunos niños tienen facilidad para expresar la agresión pero son incapaces de expresar la dependencia. Los bebés pueden mirar hacia otro lado cuando se sienten demasiado necesitados; los niños más grandes pueden desplegar escenas de guerra pero nunca escenas de cercanía. Ellos nunca pueden pedir ayuda o ser cariñosos. Si su niño está incómodo con la dependencia, usted necesita hacerle saber, lenta y pacientemente, que está a su disposición. Siéntese a su lado cuando esté frustrado. Cuando despliegue escenas de alimentación de animales o de mandar las muñecas a la cama, ayúdelo a elaborarlas con calidez y aceptación. Muéstrole gentil, pero repetidamente, que la ayuda está bien. Gradualmente, a medida que se sienta más cómodo con la relación, sus posibilidades de experimentar emociones crecerán y con ello su habilidad para pedir ayuda. Algunos niños parecen demasiado dependientes. Los bebés se hacen “colgantes”; otros niños pueden tironear a sus padres que desearían que sean más independientes. Es fácil olvidar cuán abrumador es el mundo para ellos y percibir su necesidad como manipulación. Si su niño parece demasiado dependiente, recuérdese a sí mismo que está haciendo lo más que puede, lo que sus habilidades y su etapa del desarrollo le permiten, y su aliento paciente lo ayudará a crecer más allá de esta etapa, hacia una de mayor confianza. En lugar de resentirse por su necesidad, esté más disponible. Anticipe las situaciones que puedan asustarlo, tales como la transición hacia una nueva escuela o la llegada de una nueva cuidadora. Esté preparado para tomarse un tiempo extra para reconfortarlo cuando aquellas transiciones ocurran. Déle un apoyo adicional, mostrándole imágenes de quién va a llegar o dónde estará él si las palabras no son suficientes. Las escuelas y guarderías a menudo apuran a los padres para que se vayan, pensando que el niño enfrentará las cosas mejor por sí mismo. Para uno que ya esté relacionado esto puede ser verdad, pero para alguien que sólo está intermitentemente conectado, éste es un pobre consejo. Su objetivo con un niño que no se relaciona es mostrarle que puede depender de usted, que estará allí para él en los tiempos de estrés y que no tiene que enfrentarse con cosas solo. Los períodos en que se “cuelga” más de usted, le dan las mejores oportunidades para reforzar aquel mensaje. De este modo, más que sentirse apresurado en una partida prematura, use los eventos que inspiran dependencia como oportunidades para conectarse con él. Habrán muchos otros tiempos para enseñarle su independencia, por ejemplo, apoyándolo cuando se autoafirme. Si le brinda seguridad y apoyo para su iniciativa, estará alentando ambos comportamientos. También puede ayudarlo

muy gradualmente a modular su comportamiento de necesidad, no concediéndoselo inmediatamente. Algunas veces le puede decir “Espera un segundo” cuando demande algo. Luego de una gran cantidad de práctica, él encontrará que puede tolerar sus necesidades durante períodos más largos de tiempo y que no tiene que tener todo inmediatamente.

3. ***Tristeza y celos.*** Como los niños a menudo se asustan de estos sentimientos negativos, encuentran maneras de hacerlos desaparecer. Pueden sepultarlos tan profundamente que parezcan desaparecidos o convertir los sentimientos de temor en otros que parezcan más aceptables. La tristeza puede disfrazarse de enojo o los celos de depresión. Si siente que su niño raramente expresa uno de estos sentimientos, busque momentos en que los esté experimentando. Háblele. Use su voz para empatizar porque puede no comprender sus palabras. Gradualmente él encontrará que estos sentimientos asustan menos y puede desear experimentarlos más con usted.

4. ***Excitación.*** Los niños a menudo tienen dificultad para controlar su excitación, se tornan salvajes o comienzan a parecer agresivos. Un niño normalmente retraído puede repentinamente saltar a la falda de su padre. Estos períodos de hiperexcitación algunas veces asustan a los padres. Si su niño se hiperexcita, trate de no obligarlo a calmarse. Más que detener la excitación, trate de excitarse usted mismo, luego intente hacer más lento su comportamiento. Usted puede decir, “Yo voy a tocarte len-ta-men-te”, extendiéndole muy despacio su mano. “Voy a hablarte len-ta-men-te” puede decir sonriendo y haciendo más lenta su voz. Gozosamente, haga más lento el ritmo de su interacción para que pueda compartir su excitación, mientras lo ayuda a tenerla bajo control. Trate de comprender por qué está tan excitado. ¿Está asustado? ¿feliz? ¿está anticipando el placer o el estrés? ¿usando ideas simbólicas, tales como simular ser un león o un fantasma, para dar forma a su excitación y permitirse a sí mismo ser salvaje? Si es así, únase a su escenario simbólico y ayúdelo a modularlo.

5. ***El niño se cierra.*** Usted puede encontrar que luego de un período de conexión placentera, mientras está jugando con su niño, repentinamente se cierra. Ocurre que algo en la interacción lo ha abrumado. Para ayudarlo a conectarse nuevamente, cambie hacia una versión más suave de la misma actividad. Si estuviera rodando una pelota, hágala rodar más lentamente, tal vez agregando una canción de cuna que a él le guste particularmente. Si usted estuviera rolando en el piso chocándose uno al otro, recuéstese cerca de él y role muy gentilmente dándole el tipo de presión táctil que le gusta. Si combina sus placeres sensoriales con una versión más gentil de la actividad, probablemente volverá a conectarse. Aun simplemente devolverle el juguete con el que usted estaba jugando, lo ayudará a retornar a la interacción.

Aprender a aceptar –y expresar– los propios sentimientos es un largo proceso. Muchos adultos nunca lo realizan. De este modo no espere que su hijo lo haga rápidamente. Él continuará trabajando en sus sentimientos a través de todas las etapas del desarrollo. Un niño nunca está equivocado por sentir lo que siente. Pueden haber mejores maneras de expresar sentimientos (en el capítulo 11 nosotros agregamos la verbalización de sentimientos y el modo de encontrar mejores modos de expresarlos). Pero, a pesar de su comportamiento, lo más importante que puede hacer es aceptar sus sentimientos cuando él los tenga. De esa manera, aprenderá a aceptar sus propias emociones, las cuales a su vez lo ayudarán a construir una relación de confianza con usted.

ADAPTANDO EL TIEMPO EN EL PISO A LAS NECESIDADES DE SU NIÑO.

El perfil sensorial de su niño tiene un impacto decisivo sobre la manera en que percibe el mundo y cómo se comporta. Aunque ningún niño es exactamente igual a otro, muchos caen dentro de uno de los cuatro grupos: sensorial / emocional /comportamental (**falta uno**). Conocer el patrón de su niño puede ayudarlo a adaptar el tiempo en el piso a sus necesidades.

1. Los niños que son **hiper-reactivos** a muchas sensaciones y tienen un comportamiento **distraído**, fragmentado.
2. Niños que son **hiper-reactivos** a la sensación y **evitan** las personas y las sensaciones
3. Niños que son **hipo-reactivos** a la sensación y **retraídos**.
4. Niños que son **hipo-reactivos** a la sensación y buscan más entrada sensorial y son **distraídos**.

Si su niño es hiper-reactivo y distraído

A los tres años, Max tenía un cabello oscuro, enrulado y ojos oscuros que raramente sonreían. Ellos iban febrilmente de cosa en cosa como si estuvieran buscando el objeto que les diera paz. Sus movimientos, también eran desarticulados. Él vagaba de objeto en objeto, tocando todo brevemente. Nada sostenía su atención por más de unos pocos segundos ni parecía darle alegría.

Sus padres estaban particularmente confundidos por su relación con ellos. A veces los buscaba, miraba curiosamente lo que estaban haciendo, tomaba un juguete de su mano, sonreía flotantemente o yacía pesadamente contra ellos. Pero cuando trataban de abrazarlo o colocarlo en sus faldas chillaba y se alejaba. A menudo se iba al otro lado de la habitación o yacía sin movimiento sobre el piso, sólo para retornar un poco más tarde a buscarlos nuevamente en un clásico patrón de aproximación/evitación.

Max era hipersensible a la sensación y como consecuencia, se abrumaba fácilmente. Su vagar aparentemente no intencional, de cosa en cosa, era en parte una manera de evitar la sobrecarga y calmarse. A pesar de su tendencia a sobrecargarse, sin embargo, deseaba el contacto con sus padres. Los buscaba sólo para alejarse cuando el mismo era demasiado para él. Si no iniciaba el contacto, se sentía fuera de control. El desafío para sus padres, por lo tanto, era encontrar maneras de hacer que la relación con ellos lo haga sentir seguro.

Con un niño como Max, es importante ser extremadamente suave para estimularlo tan gentilmente que se sienta seguro. Esto significa hablar en un tono de voz muy suave, manteniendo los gestos faciales y corporales conectados y usando una presión más bien firme cuando se lo toca. Los movimientos rítmicos, tales como el balanceo y las actividades musculares gruesas, como saltar son también a menudo confortables. Cuando su niño se aleja luego de haberse acercado, gentilmente, sedúzcalo. No lo agarre o no tome el juguete ni eleve su voz. En cambio, diga en un suspiro suave “Aquí voy a agarrar aquel juguete ¿Puedo tomarlo?” y muy lentamente tómelo. Déle mucho tiempo para que lo mueva antes que usted lo toque. O trate de comerciar juguetes ofreciéndole otro que le guste, diciendo “Aquí, toma éste, cambiemos”. Si usted puede mantener su voz y movimientos calmos y suaves reducirá las sensaciones que podrían causarle displacer, como así también, prepararlo para sus acciones. Gradualmente, él tendrá la experiencia de placer en sus interacciones y no necesitará ser tan precavido respecto a los movimientos no esperados o impredecibles.

Si su niño es hiperreactivo y evitativo

A los cuatro años, Stuart tenía el físico de un luchador. Era fuerte, muscular, obstinado y tenía una mirada determinada en sus ojos. Él siempre tomaba una figura de acción ferozmente en su puño como si fuera su enlace de poder en el mundo. Stuart amaba correr, saltar y trepar en la jungla del gimnasio de su patio. En el tope podía sentarse por horas, imitando repetitivamente los movimientos de karate de los personajes de TV o moviendo sus brazos y gritando sonidos guturales de enojo, como si estuviera avisando la cercanía de un ataque invasor. Sus padres sentían que tenía una vida interior activa – parecía estar inventando historias en su cabeza, decían– pero nunca las compartía. En cambio, Stuart corría lejos cuando ellos se acercaban, obstinándose como si fuera de piedra. Hacer que se vista o se bañe y colocarlo en el auto era muy difícil, tareas frustrantes, porque usaba su considerable fuerza para resistirse. Él tenía un vocabulario de tres a cuatro palabras –pero más que nada decía, “¡No!”–, era negativo y raramente hacía contacto visual con sus padres.

Stuart era un niño negativo, evitativo. Como Max, él era hiper-reactivo a la sensación y por lo tanto, pronto a sobrecargarse pero tenía un gran control de su cuerpo. Era, por lo tanto, capaz de usar su cuerpo para ayudarse a sí mismo a evitar la estimulación. Mientras que Max vagaba sin intención de objeto en objeto, Stuart era capaz de alejarse corriendo, buscando paz en su fuerte del patio y en sus comportamientos negativos y repetitivos. Como Max, encontraba que el contacto con sus padres era abrumador, especialmente cuando ellos hablaban rápidamente, agitados por sus acciones del juego y su negativismo. Pero a diferencia de él, que volvía precavidamente luego de haberse reagrupado, Stuart evitaba el contacto. Aunque no podía procesar adecuadamente lo que oía o expresarse a sí mismo, sus habilidades de procesamiento visual eran lo suficientemente buenas, de modo que podía ver el gran cuadro y anticipar las situaciones que lo sobrecargaban. Como consecuencia, en lugar de conectarse en una aproximación y una evitación, meramente permanecía alejado. Su evitación no era sumisa, como si ya hubiera decidido que el contacto humano era enojoso y debía ser evitado a toda costa.

La complicación del cuadro para algunos niños evitativos es que aunque tienden a ser hipersensibles a la sensación, pueden tener islas de hipo-reactividad. Por ejemplo, pueden ser hipersensibles al sonido pero hipo-reactivos al tacto. Como consecuencia, buscan la estimulación táctil y desean tocar y rozarse con todo. A medida que se absorben en el mundo suave de los objetos inanimados, su tendencia a la evitación se fortalece y se cierran al mundo más estimulante de las personas.

Con un niño que es evitativo, sea mucho más gentil y suave, evite las peleas por el poder y trate de encontrar experiencias sensoriales que sean relajantes. Dele más de lo que a él le gusta, para que pueda ingresar en él. Utilice la obstrucción gozosa para que a él le sea difícil evitarlo, pero hágalo gentil y suavemente para que no se sobrecargue. No le quite un juguete ni le hable en voz alta, en cambio, colóquese gentilmente en su camino para que tenga que vérselas con usted cuando desee alcanzar el juguete. Hable y muévase lentamente, sonría con gozo mientras lo hace. Haga que su obstrucción sea tan suave como le sea posible.

Su niño puede usar la perseveración para evitar el contacto. Todas las técnicas que hemos mencionado antes para tratar la perseveración – unirse a la actividad y hacerla interactiva – pueden ser de ayuda. Nuevamente, sin embargo, llévelas a cabo en forma suave.

Si su niño es hipo-reactivo y retraído

Los padres de Jessica la llamaban “la princesa quieta” por sus miradas llamativas y su comportamiento silencioso. Ellos hubieran dado cualquier cosa para que su hija de tres años riera y sonriera pero, sin importar cómo la entretuvieran, ella raramente lo hacía. Parecía no tanto infeliz, sino más bien auto-absorta, como si el mundo del contacto humano no fuera interesante para ella. Pasaba largas horas en el suelo mirando sus videos favoritos o mirando por la ventana. Cuando sus padres la llamaban por su nombre, casi nunca respondía. Una cosa que parecía atrapar su interés era el juego que desplegaban su hermano y hermana. Cuando ellos se perseguían uno al otro, Jessica frecuentemente se escondía detrás de una silla y los observaba precavidamente, a menudo golpeándose su cabello repetitivamente. Pero si la alentaban a seguirlos, se daba vuelta, escondiendo su cabeza detrás de la silla.

Ocasionalmente les permitía a sus padres que la alzarán. Pero aun sus mimos parecían pasivos. Ella no abrazaba ni se acurrucaba. Su cuerpo descansaba simplemente en sus brazos. “Es como si todo le tomara demasiada energía” decía su padre. “Abrazar, jugar, aun sonreír. Ella sólo quiere sentarse y mirar al mundo pasar”.

Jessica era hipo-reactiva a la entrada sensorial, de modo que era necesaria una gran cantidad de información sensorial para atraer su atención. Las voces ordinarias, los gestos y solicitudes gentiles de sus padres así como la quietud de la casa cuando sus hermanos mayores estaban en la escuela hacían poca impresión en su sistema sensorial. No estimulada por el mundo externo, se focalizó en su interior. Sin embargo, como todos los niños que son hipo-reactivos, buscaba experiencia sensorial. Los ruidos fuertes, los colores brillantes, los movimientos animados, la presión firme y las texturas fuertes la hacían sentir más implicada. De modo que cuando sus hermanos jugaban ruidosamente, ella estaba sintonizada y energizada por la entrada sensorial elevada.

Componiendo los desafíos de Jessica estaba su tono muscular bajo. Le significaba un gran esfuerzo movilizar su cuerpo y no podía confiar en él para responder como quería. Como consecuencia era precavida, no animándose a jugar con sus hermanos o intentar nuevas tareas motoras. Sus movimientos perseverativos, su golpear repetitivo de los muebles, requerían un control motor y de energía mínimos.

Al trabajar con ella era importante proveer cantidades de experiencias sensoriales. Fue necesaria una gran energía para estimularla hacia la interacción. Pero cuando sus padres se energizaron con expresiones faciales animadas, cantidades de caricias, movimiento y vocalizaciones y, cuando era necesario, con la obstrucción gozosa gradualmente se conectó más y más. Volviendo a los juegos de niños, tales como las cosquillas, la danza, el saltar, el “peekaboo” ellos pudieron expandir su tolerancia y placer en la interacción.

Si su niño es hipo-reactivo, tenga en cuenta que puede no serlo en todas las áreas. Investigue cada área sensorial y luego desarrolle un estilo interactivo de acuerdo a las mismas. Si es hiper-reactivo al sonido e hipo-reactivo al tacto, por ejemplo, necesitará mantener su voz suave mientras es físicamente vigoroso.

Para estimular la iniciativa y la afirmación de su niño, tan pronto como lo lleve a la interacción, permítale que tome la iniciativa. Continúe la interacción, pero sea cuidadoso de seguir su iniciativa. Cuanto más espacio le dé para tomarla, más confidente y afirmativo va a ser.

Si su niño es hipo-reactivo, busca las sensaciones y es distraído.

Caley era un molino de viento. “Ella nunca se sienta quieta” lamentaba su madre. “Usted siempre sabe dónde ha estado ella por todas las cosas que están sobre el piso o rotas. Yo sé que no quiere ser destructiva. Ella tiene tanta energía. Yo sólo deseo que pueda prestarme atención de la misma manera en que lo hace con todo lo demás en la casa”.

Es difícil imaginar una mejor descripción de un niño hipo-reactivo, activo y distraído. Como Jessica, Caley buscaba estimulación sensorial, pero a diferencia de ella, su tono motor -de normal a alto- le permitía buscarla. Como consecuencia, corría por todos lados, tocaba todo y se llevaba todo a la boca. Lo único que no le interesaba era el contacto humano.

Para ayudar a un niño como Caley, use su interés en la estimulación sensorial para que se conecte. Energice su voz y movimientos. Construya experiencias sensoriales dentro de sus interacciones haciendo muchas persecuciones, juego rudo, haga del contacto visual y de la intencionalidad una parte integral de la actividad. Por ejemplo, practique un juego de cosquillas, pero espere a que su niño la dirija para darle más cosquillas. O bríndele corridas a caballo y haga que le dé palmadas, o le diga que se detenga o que se ponga en marcha.

Busque maneras de unirse a su actividad para hacerla interactiva. Note qué tipos de sensación prefiere mejor, porque puede tener islas de hipo-reactividad. Él puede buscar colores brillantes y ruidos fuertes, por ejemplo, pero estar incómodo con ciertos tipos de texturas. Experimente mientras juega y trate de evitar las sensaciones que le disgustan. Él puede también ser capaz de organizar su atención alrededor de los juguetes de causa-y-efecto, juguetes a los cuales puede mover más que moverse ella misma. Téngalos a mano. Si mira pero rechaza tocar y no inicia el juego, juegue usted animándola con sus reacciones excitadas: “¡Wow! ¡Mira esto!” “¡Uh-oh! “¡Listos, salta!”. Su curiosidad lo atraerá más cerca y usted podrá jugar junto a él, negociando turnos, experimentando el intercambio y expandiéndose en el juego simbólico.

CAPITULO 10

TIEMPO EN EL PISO II LA COMUNICACIÓN DE DOS VÍAS.

AYUDANDO AL NIÑO A COMUNICARSE CON GESTOS Y EXPRESIONES.

Sam de tres años estaba sentado en el suelo jugando con un auto. Paul, su padre, trataba de unírsele. “Ese es un lindo auto”, le decía. “Mira qué rápido lo estás moviendo. Mira cómo va. Oh, ahora lo estás moviendo lentamente. Ahora va hacia la derecha. Ahora hacia la izquierda”. Como Sam estaba ignorando los comentarios sobre la corrida de su padre, éste trató de ser más interactivo. Y cambió las preguntas. “¿Puedes mover el auto aquí?”, preguntó formando con sus manos un garaje. Sam continuó ignorándolo. “Mira, aquí hay un túnel”, dijo, haciendo un túnel con sus manos. “¿Puedes conducir el auto a través del túnel?”. Nuevamente Sam lo ignoró. Paul decidió ser más autoritario. “Trae el auto aquí”, le ordenó. Sam no lo hizo. Finalmente, frustrado, Paul le quitó el auto a su hijo y lo escondió detrás de su espalda. Sam, predeciblemente, tuvo una rabieta; luego se enfurfurrunó y no quiso tocar el auto nuevamente.

¿Por qué falló este encuentro? Paul estaba tratando de interactuar más allá del nivel de desarrollo de su hijo. A raíz de sus retrasos en el lenguaje receptivo y expresivo, Sam no pudo comprender o responder a las palabras de su padre (aunque las escuchaba) o a sus gestos sofisticados. La movida frustrada, repentina de su padre al quitarle el auto lo asustó y lo llevó a una rabieta. Si Paul hubiera encontrado una manera de interactuar con él a través de gestos muy simples, la escena podría haber sido muy diferente. Aquí está lo que ocurrió la siguiente vez que lo intentaron.

A medida que Sam rodaba el auto alrededor de la alfombra, el terapeuta sugirió que Paul jugara con él usando gestos, más que palabras. Paul miró confundido. “Por ejemplo, tome los otros autos y muévalos junto a este. Haga que sus acciones sigan las de él”.

Paul dudó un momento, luego colocó sus manos acopladas frente al auto de Sam, esperando que lo haga rodar dentro de ellas. Pero, como hizo anteriormente, ignoró el gesto. Una de dos cosas estaba sucediendo: él estaba eligiendo ignorar a su padre, no entendía el significado del gesto, o tal vez un poco de ambas cosas. ¿Cómo iba él a saber que las manos acopladas significaban garaje –una palabra y un concepto que él no conocía– y que su padre estaba pretendiendo que rodara el auto dentro de ellas? Paul necesitaba pensar en algo más simple.

Cuando Sam comenzó a rodar el auto hacia atrás y adelante nuevamente, Paul tomó un segundo auto y lo hizo rodar hacia el de su hijo. Sam lo vio llegar y sacó su auto del camino, cerrando un círculo de comunicación. Luego, Paul giró y persiguió el auto de su hijo. Pero esta vez Sam no sacó su auto sino que lo sostuvo duramente y dejó que el de Paul lo chocara. Otro círculo cerrado. En los siguientes minutos el juego se escalonó porque el padre y el hijo se persiguieron mutuamente con los autos, yendo primero rápido y luego lento, algunas veces chocando y otras no. Al final del juego, Paul acopló nuevamente sus manos frente al auto de Sam, esta vez no como un garaje sino como una barrera. Sin ninguna duda, Sam llevó su auto cerca de las manos de su padre, comprendiendo y respondiendo a este gesto más complejo. El juego se había convertido en un diálogo no verbal.

En las siguientes semanas la comunicación de Sam floreció. Durante el primer tiempo, ¡él y sus padres tenían un lenguaje en común! Tres semanas más tarde, él estaba cerrando de 20 a 30 círculos de comunicación gestual en forma seguida.

Una vez que su niño está cómodo con la intimidad, usted está listo para avanzar hacia la segunda etapa, la comunicación de dos vías. Por supuesto, en el proceso de construir la intimidad usted se ha estado comunicando; la intimidad es una forma de comunicación. Ahora el foco necesita ampliarse. Antes su objetivo era establecer la relación con su niño, para reconocer y disfrutar la presencia mutua. Ahora debe estimular una interacción creciente. Al establecer una relación con su niño, abrió y cerró por lo menos un círculo de comunicación; ahora debe convertir un círculo en dos, luego en tres y después en 20.

Hay dos niveles en la comunicación de dos vías, los cuales, por razones prácticas, ocurren juntos. Uno consiste en círculos simples de comunicación tales como cabeceos, sonrisas, ceños fruncidos, vocalizaciones recíprocas, etc. La interacción cara a cara obtiene este nivel de comunicación. El segundo nivel implica la comunicación comportamental no verbal compleja, tal como guiar a un cuidador hacia el VCR (es la videocassettera?) y señalar varios videos o indicar un juguete favorito en el cuarto de juego. Este nivel implica cerrar muchos círculos, tantos como 40 en forma seguida. Tomemos estos dos pasos, uno por vez.

COMUNICACIÓN SIMPLE A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CARA A CARA ANIMADA.

El uso de expresiones faciales es uno de los elementos más básicos de la comunicación, tan básico que a menudo lo damos por garantido. Imagine conversar con alguien que se mantiene con cara de piedra, sin agrandar sus ojos, ni mover sus cejas, ni mostrar un esbozo de sonrisa para demostrar interés, sorpresa o desagrado. Usted probablemente estaría confundido. Las claves ordinarias en las que confía para saber que sus palabras están llegando, se estarían perdiendo. Lo sentiría como si estuviera conversando con una pared. Algunos niños con desafíos en el desarrollo son inexpresivos en forma similar, agregándose esto a sus dificultades con la comunicación. Sin embargo, aun los más inexpresivos pueden aprender a ser expresivos interactuando con sus padres.

Hasta que comenzó terapia a los 15 meses, Delaney había sido una niña que no respondía, prefiriendo pasar su tiempo en las esquinas de las habitaciones, en los baños o en un lugar pequeño detrás del sillón. Ella parecía no tener necesidad del contacto humano. Su terapeuta ocupacional pronto descubrió que era hiper-reactiva a la entrada auditiva, encontrando a menudo fuertes aun los ruidos moderados, tales como los de sus padres y hermanos, y también, poco placenteras las voces rápidas y el sonido de la televisión. Ella también tenía dificultad con el procesamiento auditivo, haciéndosele doblemente difícil usar la información que fluía en sus oídos. Cuando su familia bajó el nivel de ruido en su casa y trabajó estimulándola con voces calmas y suaves, ella lentamente comenzó a responder. Durante varias semanas en terapia, pasaba menos tiempo escondiéndose en lugares y respondía más a las aperturas de su familia.

Ella permanecía, sin embargo, muy rígida. Aun cuando estaba conectada con sus padres, mostraba pocos signos de calidez, placer o excitación. Como se vio, ambos padres tenían expresiones faciales muy sumisas. En efecto, ellos estaban construyendo una manera de conexión muy directa y Delaney estaba aprendiendo a responder así. El terapeuta explicó a sus padres cuán importante era para ellos acelerar su expresión para poder inspirar a su hija a hacer lo mismo y, aunque reaciosamente, lo probaron. Los gestos faciales animados no les salían naturalmente. La madre dijo que se sentía como un mimo. Pero

prontamente, a medida que sus padres triunfaban en exagerar sus gestos, Delaney se hizo mucho más expresiva. El cambio en su hija estaba motivando a sus padres y con el tiempo se sintieron más cómodos con el nuevo estilo de relación. Cuanto más animados se hicieron, más confortada estuvo Delaney. Pronto fueron capaces de conectarse en largas conversaciones sin palabras, cara a cara, con sonrisas, guiños, vocalizaciones y cabeceos que formaban un rico vocabulario.

Usted puede comenzar a crear este mismo tipo de conversación sin palabras con su niño:

- Siempre juegue con él cara a cara, permitiéndole ver su rostro y leer sus expresiones. Si aun encuentra una manera de darle la espalda sentándose en su falda o volteando para evitar el contacto cara a cara, coloque un gran espejo plástico frente suyo, de modo que puedan verse mutuamente. También puede ayudarlo a estar más cómodo con el contacto visual agregando otro soporte sensorial. Colóquelo en una hamaca y empújelo desde el frente. Sostenga la hamaca y déjelo ir solamente luego de hacer el contacto visual. O también, aliéntelo en los juegos de cosquillas sosteniéndolo hasta que ocurra el contacto visual.
- Muéstrese tan animada como le sea posible –aun exageradamente– para poder promover la animación en su niño. Varíe su voz y use señales vocales tales como “uh – oh”, “ey”, etc.

A medida que usted escalone sus expresiones, asegúrese de hacerlo en un ritmo recíproco, de ida y vuelta. No tiene que estar haciendo todo el trabajo, es decir, no debe ser un payaso y entretener a su niño, sino más bien interactuar con él. Su objetivo es tener una conversación en la cual su sonrisa lleve a la sonrisa de él, es decir, que él se ría y usted también. Su expresión debe siempre ser una respuesta a algo que él haya hecho –una sonrisa, un cabeceo, un sonido- y la de su niño debe ser una respuesta a la suya.

A veces puede parecer que él no está haciendo nada y ,por lo tanto, no hay nada a lo que usted pueda responder. Pero como dijimos en el último capítulo, él está siempre haciendo algo. Su trabajo es encontrar algún pequeño comportamiento, no importa qué tan pequeño, al cual pueda responder. Puede ser que esté moviendo su brazo de una manera que no parezca intencional. Choque su brazo con el suyo y ponga una linda cara. Tal vez él esté simplemente mirando al vacío. Colóquese bien frente a él y mueva su lengua o cubra su rostro y juegue al “cuco”. Luego bloquee su visión, abra sus manos y diga, “¡Te veo!”. Cualquiera cosa que él haga es suficiente como para que usted se introduzca gozosamente con una expresión facial animada y un tono sostenedor. Aquella simple intrusión puede ser el comienzo de una conversación gestual animada. Agregue palabras simples y tonos variados de modo que las palabras conecten aquellos gestos simples y se ritualicen.

COMUNICACIÓN GESTUAL COMPLEJA:

AUMENTANDO EL NÚMERO DE CÍRCULOS QUE SU NIÑO PUEDE CERRAR.

Una vez que usted ha logrado la comunicación gestual simple, el próximo desafío es incrementar la prolongación de aquellas comunicaciones, ampliando el número de círculos de comunicación. Aquí le presentamos cómo puede ocurrir esto.

Si su niño está tocando su cabello, él ha iniciado un círculo. Si usted dice cálidamente “¿puedo tocar tu pelo?”, está confiando en su gesto. Si después él responde –

mirándolo, sonriendo o aun dándole la espalda– ha cerrado el círculo, ha respondido a su propuesta. Pero al cerrar aquel círculo, él también ha abierto un segundo círculo y está en usted confiar en su respuesta. Suponga que él le dio la espalda. Usted puede saltar hacia el otro lado, de modo que la tenga que mirar al rostro una vez más. Si él le da la espalda nuevamente, ha cerrado un segundo círculo. Usted podría entonces saltar hacia dónde él está mirando, confiando en su respuesta. Esta vez, en lugar de girar, él puede sonreír, cerrando un tercer círculo. Luego, si él mira su cabello, usted se lo puede ofrecer para que lo toque diciendo cálidamente “¿Quieres tocar mi cabello?”. Si se extiende hacia el mismo, ha cerrado un cuarto círculo. Ahora usted confíe en aquel círculo ofreciéndole su cabello nuevamente y de nuevo él puede tocarlo, cerrando un quinto círculo. Si todas las respuestas de su niño son superficiales, sin emoción, usted puede comenzar a hacer ruidos graciosos cada vez que toca su cabello. Si esta acción hace que se sonría, usted está cerrando círculos vocales y motores simultáneamente, está también estimulándolo a mantenerse en el juego, haciendo que él sienta que su acción está causando una respuesta graciosa. Si usted varía sus sonidos o hace ciertos sonidos en respuesta a algunos tipos de caricias, puede mantenerlo en la interacción aun mucho más. De esta manera, es posible ampliar aquel primer círculo en cinco o diez círculos.

La guía para extender los círculos es la misma que la utilizada para ayudar a su niño a sintonizar con usted.

- Apele a las preferencias sensoriales de su niño
- Únase a sus actividades y no introduzca nuevas.
- Siga la iniciativa de su niño
- Sea gozosamente obstructivo, si es necesario, para crear la interacción.

Confíe en sus intereses naturales y en sus intenciones

En lugar de introducir una nueva actividad para poder interactuar con su niño, únasele en lo que él ya esté haciendo.

- ¿Está su niño escondiéndose? No le pida que salga. En cambio, arroje una manta o almohadón sobre él para iluminar sus intenciones. Llámelo por su nombre: “¿María, dónde estás? ¿Dónde estás?” Ella arrojará la manta y usted puede saludarla entusiastamente. Luego escóndase también. Las posibilidades son que ella se sienta tan curiosa que salga a ver, cerrando un círculo de comunicación. Cuando emerja, corra hacia un nuevo lugar para esconderse y deje que ella la busque nuevamente. Si no la busca, corra de un lugar a otro o salga, haga una pequeña danza y después escóndase. Tiéntela con su comportamiento hasta que ella no pueda tolerar más el suspenso y salga a ver lo que está haciendo. Con la práctica, puede ampliar esta interacción en un largo juego ‘del gato y el ratón’.
- ¿Está su niño frotando una ventana sin una posible intención? Intente diciendo ¿Le estás haciendo cosquillas a la ventana?” Si tú le estás haciendo cosquillas a la ventana entonces ¡yo te voy a hacer cosquillas a ti! ¡Ahí voy!” Luego acérquese a él, sonriendo, en movimiento lento, de modo que él tenga mucho tiempo para evitarla si lo desea hacer. Si él pone su mano para detenerla, deténgase o déjelo empujarla. Él habrá cerrado un círculo de comunicación. Luego trate nuevamente. “Si le vas a hacer cosquillas a la ventana, yo voy a hacerte cosquillas a ti. ¡Ahí voy!” Tal vez él la empuje nuevamente, cerrando otro círculo. Si es así, insértese usted misma entre él y la ventana, diciendo gozosamente “¡Si le vas a hacer cosquillas a la ventana, tal vez me puedes hacer cosquillas a mí!” Si él responde sacando su mano, acérquesele lentamente con la otra mano, “OK, ¡ahí va la Sra. Lefty!” Si él le saca la mano, dele golpecitos gozosamente con su cabeza. Cada rechazo es una respuesta, cerrando y abriendo un círculo. Dele más oportunidades

para que la rechace. Su objetivo es mantener funcionando los círculos, tratando que cada respuesta de su niño sea la apertura de otro nuevo. Si usted se mueve lentamente y le da una oportunidad de mostrarle lo que es aceptable, puede estimularlo hacia una interacción creciente. Él pronto estará esperando ver su próxima movida.

- ¿Está su niño jugando con su juguete favorito? Trate de plantear un juego de ‘aquí está–aquí no’. Dígale que usted quiere jugar también. Sostenga el juguete, pero antes que ella pueda tomarlo escóndalo detrás de su espalda. Luego lentamente sáquelo, dele un momento para estudiarlo, y escóndalo nuevamente. Si luego de unos momentos su niño no responde, mueva despacio el juguete hacia él. Balancéelo sobre su rodilla o hágalo volar en el aire, cantando una melodía melodramática mientras lo hace. Agregándole un drama a la oferta puede probablemente alentarle a tomar el juguete, cerrando un círculo de comunicación. Cuando él tome el juguete, haga intentos en vano para volverlo a tomar (por ejemplo, rócelo con su mano, haga marchar sus dedos hacia el mismo sobre el piso.) Estos gestos pueden obtener alguna respuesta y su niño habrá cerrado otro círculo. Usted estará en el camino de un juego recíproco del ‘aquí está–aquí no está’.

Es útil jugar en un área con cantidades de juguetes de modo que usted pueda, rápidamente, aplicar refuerzos para hacer que las interacciones continúen. Utilice pequeños juguetes sugerentes tales como bolitas, campanas, maracas, juguetes despleables; estos son los favoritos para que lleven prontamente a una interacción. Múltiples juguetes son importantes. Usted puede darle a su niño otro parecido a uno en el que él se haya interesado, puede comenzar juegos de negociación, abriendo y cerrando muchos círculos. Más tarde, teniendo varios juguetes será más fácil alentarle a jugar con otro niño.

Confiar en los intereses naturales de su niño es crítico, porque si usted continuamente introduce nuevos juguetes o ideas, pronto se saldrá de carril y se desmoralizará. Los juguetes están allí para que él elija. Además, al confiar en sus intereses, usted crea un enlace entre su comportamiento y sus emociones, hace que su comportamiento se sienta intencional y se construya su sentido del sí mismo.

Ciertamente, debe tener un número de trucos listos como juguetes o actividades favoritas para ofrecerle. Pero tan pronto como muestre interés en un juguete, en una expresión facial que usted haya hecho, en un sonido que su títere haya emitido, o en un objeto sobre un estante usted debe continuar con aquel interés. Responda al interés de su niño haciendo el sonido de nuevo, tomando el objeto que le gustó o colocando el juguete en su boca para provocar otra respuesta. De este modo, su conversación gestual completa puede construirse sobre los intereses de su niño.

Confíe en el comportamiento favorito de su niño.

No desestime el comportamiento aparentemente azaroso de su niño como una base para la interacción. Trate todo lo que él haga como intencional. Precisamente porque su niño está apegado a este comportamiento, el mismo contiene una gran cantidad de potencial.

Una niña pequeña, extremadamente no comunicativa, Cleo, gustaba de hacer ruidos que a sus padres les sonaban como gruñidos. Ellos habían ignorado durante mucho tiempo su excentricidad, pero su terapeuta sugirió tratar de convertir su gruñido en un juego. En lugar de ignorarla, ¿por qué no simular que estaban asustados? La primera vez que sus padres simulaban temor, Cleo los miró. Luego volvió a gruñir. Esta vez estaba claro que su gruñido era intencional. Ambos padres saltaron y esta vez Cleo dio un esbozo pequeño de sonrisa. En las siguientes semanas esto se convirtió en un juego. Luego, en forma gradual, los padres lo variaron. Ocasionalmente, en lugar de simular sorpresa, gruñeron en respuesta o hicieron un ruido diferente. Luego de un momento, su hija comenzó a imitar aquellos ruidos y se desarrolló un diálogo completo de ruidos. Después agregaron gestos físicos, aleteando sus alas mientras gorjeaban como un pájaro o trotando por la habitación mientras relinchaban como un caballo. Varios meses más tarde, el comportamiento aparentemente azaroso de Cleo no era tal, sino la base de una interacción deliberada y gozosa. Ella ahora respondía a claves tales como ¡“Listos, preparados, ya!” “más fuerte” “más suave” y “rápido” y “espacio”.

Lex, un niño más bien evitativo, gustaba de saltar hacia abajo en las escaleras. Sus padres estaban frustrados por esta actividad porque la veían como poco segura y, como consecuencia, estaban constantemente tratando de hacer que se detenga. Las escaleras se habían convertido en un punto focal de rabietas y de malos sentimientos. El terapeuta sugirió que en lugar de discutir sobre las escaleras, los padres podían tomar ventaja de su interés y convertir los saltos en la escalera en un juego. Ellos acordaron que si estaban con él podían prevenir una caída peligrosa. Uniéndose a la actividad y haciéndola interactiva, pudieron cambiar su significado.

De este modo la próxima vez que el niño bajó de un salto las escaleras, su padre saltó con él, escalón por escalón. Lex dejó de saltar. Cuando saltó nuevamente y su padre lo siguió, dejó de saltar. Pero cuando ya habían hecho tres o cuatro escalones, el niño comenzó a anticipar los saltos de su padre y comenzó a esperar a que estuviera a su lado. Luego de unos pocos escalones, le sonrió mientras lo esperaba saltar. En los siguientes días, padre e hijo jugaron muchas, muchas veces. Gradualmente, el padre introdujo variaciones, tales como, chocar la escalera en su extremo final o saltar en cada escalón antes de bajar, también agregando frases musicales a sus movimientos, las cuales fueron reconocidas por su hijo. Pronto, ambos estaban planteando juegos similares al ‘seguir-al-líder’ a través de toda la casa. El comportamiento irritativo de Lex se había convertido en el punto de salto para una comunicación cálida e intencional.

Ambos grupos de padres hicieron un buen trabajo convirtiendo el comportamiento existente en una interacción. Pero no se detuvieron allí, una vez logradas las respuestas de sus niños, elevaron las apuestas, cambiando el juego sutilmente para darle algo nuevo a qué responder. Aun un niño con dificultades en el planeamiento motor puede ser estimulado para resolver problemas si éstos están preparados para él. Esto es importante, pues lo ayuda al niño a manejar niveles crecientes de complejidad, a ser espontáneo y flexible.

Algunos niños con necesidades especiales desean por sobre todo, que su mundo permanezca igual. Como encuentran tantas cosas confusas y tienen poco sentido de control, maximizan su sentido de seguridad creando islas prolijas de seguridad, como juguetes familiares con los que juega una y otra vez, rutinas familiares puestas en juego uno y otro día, movimientos familiares repetidos sin fin. Cuando ellos no pueden procesar la información auditiva y verbal muy bien, dependen de la rutina para saber qué ocurrirá luego. Cuando se les hace difícil secuenciar las acciones y jugar de modos más complejos, caen en hacer las mismas cosas una y otra vez. Cuando es difícil usar juguetes, confían en

el movimiento de sus propias partes el cuerpo. Cualquier cambio en estos patrones provoca protestas y es comprensible pues el cambio desafía las redes de seguridad de las que ellos dependen. Pero los niños deben aprender a enfrentarse con un mundo cambiante y la única manera de hacerlo es con ayuda.

Usted debe asistir a su niño en la tolerancia al cambio introduciéndolo, muy lenta y pacientemente, dentro de la seguridad de su relación. Esto implica que, una vez que posea ya una interacción en camino, busque maneras de cambiarla levemente. Introduzca un nuevo juguete al juego del ‘aquí está–aquí no está’ o un nuevo gesto para ‘Simón dice’ o una nueva ruta para la persecución. Si su niño está participando activamente, adoptará el nuevo elemento casi sin notarlo. Si él retrocede, vuelva al antiguo juego una o dos veces y trate nuevamente. Si usted sabe inventar en su parte del juego, estará estimulando a su niño a ser flexible en la suya.

Incremento la complejidad del comportamiento

A medida que se incrementa el número de círculos que su niño puede cerrar, usted debe comenzar a agregar complejidad a aquellos círculos. Si él toma una cuchara que usted le ofrece y se la coloca en su boca, está cerrando un círculo. Pero si primero él observa cómo usted da vuelta la cuchara, se la coloca en su boca y luego lo imita, el círculo es más complejo. Dar y devolver una pelota es un buen comportamiento de cerrado de círculos, pero es menos complejo que mirar ambas manos y adivinar en qué mano está escondida la pelota. En los ejemplos más complejos, su niño está combinando el comportamiento motor, el cognitivo y las relaciones espaciales mientras está cerrando el círculo. Este tipo de comportamiento es importante, porque lleva a la imitación compleja que los niños usan en el juego simbólico: hablar en un teléfono de juguete, alimentar a una muñeca, poner una muñeca en un auto. Comenzando a trabajar en este comportamiento en esta instancia, desplegando ideas a través del juego simbólico, ayudará a su niño a encontrar el camino hacia la próxima etapa del desarrollo.

Usted puede trabajar en este paso haciendo que sus propias interacciones con su niño sean más complejas. Por ejemplo, cuando está jugando con autos en lugar de bloquear simplemente su auto con su mano, bloquéelo con otro auto creando el elemento más rudimentario de simulación, pero no necesariamente hablando de ello o transformándolo en un escenario. Si sus autos están corriendo, ponga una muñeca en su auto y diga “La carrera de Dolly”. No lo elabore como un escenario de carreras; agregar la muñeca y aquellas simples palabras es suficiente por ahora. Gradualmente su niño puede comenzar a añadir algo de complejidad propia.

Incorpore todas las modalidades sensoriales y de procesamiento

A medida que obtenga ventaja de los intereses naturales de su niño para abrir y cerrar círculos de comunicación, busque maneras de traer una gran variedad de vistas y sonidos, movimientos y texturas y desafíos de procesamiento auditivo y visual. De este modo, encontrará cosas que le darán placer y gradualmente ampliarán sus habilidades en áreas más débiles.

- Use claves auditivas y visuales en sus juegos, tales como diferentes voces y ruidos, expresiones faciales y posturas corporales para ayudarlo a procesar una variedad de estímulos auditivos y visuales.

- Introduzca crema de afeitar, plastilina, arena seca y mojada, arroz, porotos, pintura de dedos y otros ítems texturados para darle experiencia con una variedad de texturas.
- Experimente complicados juegos de persecución, de abrir cajas o ajustar tapas de frascos para obtener objetos deseados y juegos de imitación, tales como, ‘Simón dice’ o recitar ritmos de cuna con gestos manuales para ayudar a su niño a practicar el planeamiento motor.

Use tiempos de alta motivación

Uno de los mejores momentos para ampliar círculos de comunicación es cuando su niño realmente desea algo. En aquellos momentos es cuando está altamente motivado y por lo tanto, deseoso y capaz de cerrar muchos círculos. Confiar en sus intereses también lo ayuda a conectar sus emociones con su comportamiento, dándole significado al mismo y ampliando su sentido de propósito y de sí mismo.

Jocelyn es una niña de tres años de edad y todavía no es verbal, pero está demandando jugo.

JOCELYN: golpea la puerta de la heladera.

MADRE: (sabiendo que Jocelyn desea jugo, pero ampliando el encuentro para poder practicar la comunicación) ¿Tienes sed?

JOCELYN: mira a su madre y continúa golpeando la puerta

MADRE: ¿Deseas algo para tomar? (eleva un vaso simulado hasta su boca)

JOCELYN: tira el vaso y continúa golpeando la puerta, ahora más frenéticamente. Ella ha respondido la pregunta de su madre a su modo, cerrando un círculo de comunicación.

MADRE: ¿Quieres leche?

JOCELYN: grita, un claro signo de enojo y rechazo, nuevamente respondiendo a su madre a su modo, cerrando un segundo círculo

MADRE: ¿No quieres leche?

JOCELYN: claramente frustrada, golpea la puerta de la heladera nuevamente y comienza a llorar, cerrando otro círculo con su expresión de displacer.

MADRE: ¿Me puedes mostrar qué deseas?

JOCELYN: cabecea y gruñe, cerrando un cuarto círculo.

MADRE: (abre la puerta de la heladera) Muéstrame lo que deseas.

JOCELYN: señala el jugo, cerrando un quinto círculo

MADRE: oh, ¿quieres jugo?

JOCELYN: salta indicando aprobación, cerrando un sexto círculo

MADRE: Bien. Te daré jugo (toma el jugo de la heladera y se lo muestra a Jocelyn)

JOCELYN: wa, wa (indicando aprobación, cerrando un séptimo círculo)

MADRE: Jugo, jugo para Jocelyn

JOCELYN: ju. (octavo círculo cerrado)

La clave es tratar de ampliar el intercambio tanto como sea posible. Esto no es fácil cuando usted está con un niño enojado y demandante, pero si puede resistir la tentación de resolver el problema rápidamente, logrará alguna práctica de comunicación valiosa. Y este aprendizaje quedará. Aunque piense que dicha práctica es un desperdicio con un niño en tal estado emocional, lo verdadero es exactamente lo opuesto. Las personas aprenden mejor cuando están altamente motivadas y nada es tan motivador como desear algo. De modo que, cuanto más pueda resistir la satisfacción de la demanda de su niño, tendrá un tiempo más valioso para aprovechar en un aprendizaje que persistirá.

Use este tipo de ampliación de círculos toda vez que su niño desee, o no desee, algo.

- No le permita que simplemente juegue con bloques, póngale obstáculos. Pregúntele haciendo gestos con sus manos: “¿Por qué bloques?” Señale otras opciones ¿Qué podemos hacer con su pelota? Él se frustrará. Puede gritar. Pero también cerrará 10 o 20 círculos en el proceso de argumentar lo que desea. Finalmente, reconozca qué desea y ayúdelo a proceder: “Oh, vamos a jugar con los bloques. Aquí hay uno. ¿quieres más?”
- Cuando su niño desea abandonar la mesa de la cena, no le permita irse directamente. Pregúntele con gestos, “¿Más fruta? ¿Más leche?” Luego que haya rechazado todo, sostenga su silla en su lugar y anímelo a que le diga, “Arriba” o “abajo” con palabras. Demuestre con gestos. O dígame que usted no ha terminado “Espera a Mamá”. Al negociar durante tres minutos en torno a “más” “abajo” y “espera” usted puede cerrar 10 o 20 círculos.
- Cuando su niño toma su mano y la coloca en la perilla de la puerta para mostrarle que desea abandonar el cuarto, no gire simplemente el picaporte para que él se vaya. Gírelo de una manera equivocada. O mírelo, confundida. Empuje el picaporte, en lugar de girarlo. O golpee en la puerta como si alguien más la fuera a abrir. Dele a su niño algunas llaves e indíquele qué llaves se necesitan para abrir la puerta. Su niño se frustrará, pero eso es bueno. En su frustración él cerrará 10, 15, o 20 círculos tratando de mostrarle qué desea y también aprenderá algunas soluciones simbólicas para el problema que tiene en mano.
- Si su niño desea un juguete que está sobre un estante alto, no se lo dé; transfórmese en su escalera. Haga que él la dirija hacia lo que él desea, haciéndose la que ha comprendido mal graciosamente, “¿deseas aquel libro?” puede preguntar usted, yéndose con él hacia un estante diferente. Cuando él la dirija al estante correcto, no lo alce demasiado alto; haga que él le ofrezca gestos para ir aun más arriba. Cuando obtenga el juguete que desea, “olvídese” de bajarlo y haga que él le diga lo que desea.
- Si su niño desea una corrida a caballo, trótelo alrededor de la habitación, pero deje que él le muestre dónde ir y qué tan rápido correr.
- Si desea irse afuera, no le permita abrir la puerta; haga que su mano sea una extensión del picaporte y que él la gire también.

Si usted hace estas cosas gozosamente, no solamente abre y cierra más círculos de comunicación, sino que también amplía la relación que mantiene con su niño. Cuanto más confíe en las necesidades fuertemente sentidas por su niño, mientras varía su rol, más aprenderá a relacionarse con usted de diferentes maneras y no sólo como quien lo nutre o lo obstaculiza.

Vestirse, cepillarse los dientes, irse a la cama, estar listo para salir y comer son todas acciones que se prestan para este tipo de negociación. Usted no puede tomarse siempre el tiempo para prolongar estas actividades intencionalmente, argumentando con su niño. Pero sí puede planear de antemano, usar una o dos actividades cada día como oportunidades educativas en lugar de realizarlas rápidamente, le puede brindar un valioso aprendizaje a su niño.

¿Qué ocurre si su niño se pierde durante la negociación? Está bien. Algunas veces usted tira un poco más fuerte y aquello ocurre. Vuelva atrás. Reconfórtelo. Luego, más tarde en el día, trate nuevamente con un aspecto diferente. Las batallas recurrentes no lastimarán su relación, sino que fortalecerán las habilidades interactivas de su niño. Usted

desea que su niño sea cálido y espontáneo, flexible y creativo, que se conecte con otros confiadamente. Muchos niños con necesidades especiales son capaces de ello, pero solamente si pueden aprender a cerrar 30 o 40 círculos en forma seguida. Esa es la razón por la cual es importante cerrar 10 o 20 círculos mientras está negociando el irse afuera, otros 10 o 15 mientras negocia su jugo, 15 o 20 más durante un juego. Con toda esta práctica su niño podrá lograrlo y, lentamente, él dominará la comunicación de dos vías.

Es difícil pararse entre su niño y su deseo, viéndolo crecer enojado. Sin embargo, su enojo y su desacuerdo pasarán pronto cuando él obtenga lo que desea y si usted sigue sus negociaciones con calidez, dejará el encuentro con la satisfacción de haber logrado su deseo, como así también con su amor y apoyo.

¡Esté animado!

Los gestos expresivos, animados son importantes para prolongar la comunicación de su niño. Esto necesita práctica.

Will, de cuatro años de edad, era brillante y verbal y durante la mayor parte del tiempo se relacionaba cálidamente. Pero, como Delaney al comienzo de este capítulo, mostró muy poca emoción mientras jugaba. Sus expresiones posturales y faciales eran como de madera y su voz raramente variaba en su tono. Sus padres eran cálidos y atentos, pero cuando interactuaban con su hijo, ellos también eran más bien poco expresivos. Sus voces eran parejas, infrecuentemente se elevaban o caían para mostrar excitación o desacuerdo, y raramente gestualizaban. No había un drama en su juego. El terapeuta sugirió, “Traten de estar más animados. Ríen, salten, siéntense. Cuanto más animados estén, más animado estará él”. Como este comportamiento no era natural para ellos, trataron de usar títeres. Cada uno de ellos se puso un títere en una mano. Luego la madre usó un tono de voz de timbre alto, el padre una voz profunda y gruesa mientras le hablaban a Will. El niño primero los miraba con sorpresa, pero rápidamente se intrigó por los dos personajes nuevos en la habitación. Habló excitadamente a los dos títeres, con más variación en su propia voz. Luego de un momento, los padres se levantaron del piso haciendo que sus títeres exploren la habitación y hablen sobre lo que veían. Su hijo, prontamente, los siguió. A medida que ellos hacían ruidos rechinantes y gruñentes respecto a sus descubrimientos, Will comenzó a imitar sus ruidos. Pronto, toda la familia estaba explorando la habitación haciendo ruidos graciosos. En las siguientes semanas, los padres trabajaron para animar su juego en el hogar. Primero, usaron títeres con las mismas dos voces. Luego trataron diferentes voces. En forma gradual, se sintieron cómodos usando voces exageradas aun sin los títeres en sus manos. A medida que sus padres experimentaron más, Will también lo hizo. Luego de varios meses, su rango emocional se había ampliado mucho.

Desafortunadamente, los gestos animados son extraños para muchos adultos. ¡Nos convertimos en personas serias cuando somos lo suficientemente maduros como para ser padres! Encontramos que es difícil hacer gestos exagerados sin sentirnos tontos. Pero hacer estos gestos de esta manera es esencial porque, si usted es tímido en su comunicación, le está dando a su niño menos posibilidad de responder. Ello no significa que debe ser extraordinario y falso. Por el contrario, sus gestos deben ser naturales y espontáneos porque está actuando en un rol modelo para su niño. Pero necesita hacer un esfuerzo para elevar su nivel de animación más allá de lo que podría ser natural. Aquí hay unas pocas líneas de guía:

- No limite sus gestos a sus brazos y manos. Use su rostro, sus ojos, su voz, y sus emociones. Sonría con orgullo cuando su niño haga rodar una pelota; suspire con simpatía cuando su torre de bloques se caiga; abra sus ojos grandes cuando busque un lugar para hacer cosquillas. Los gestos faciales le muestran a él que usted está implicado y lo alienta a responder con gestos.
- Use su voz, sin tener en cuenta si su niño comprende el lenguaje. Ciertamente, use palabras para comentar la acción pero también emplee sonidos para atraer a su niño: “woo-oo-oo-oo” para imitar autos y trenes; “dum de-dum dum” para crear suspenso; risas ahogadas, chillidos y gruñidos para darle drama a su juego. Piense en los sonidos como atractivos para atrapar a su niño. También, si usa ciertas frases emocionales una y otra vez, él las reconocerá del mismo modo en que reconoce canciones.
- Use todo su cuerpo. Corra, salte, repte como una serpiente, salte como un conejo, escriba y garabatee, baile y cante. Siga la iniciativa de su niño cuando se conecta en estas actividades para convertirlas en interacciones de dos personas.
- Ponga en práctica juegos de persecución, de escondidas. Los niños que son evitativos pueden, a menudo, ser estimulados hacia la interacción a través de estos tipos de juegos y llegan a amarlos. No solamente atraen a su niño a través de la actividad motora gruesa, sino que también fortalecen sus habilidades visuales y de relaciones espaciales.
- No se sienta mal al exagerar sus gestos levemente. Lo que parece extraño y flagrante para usted, probablemente parezca totalmente moderado para el exterior. (Es como tener Novocaína en el dentista: nadie más nota que se siente como jugo de fruta en sus mandíbulas). La exageración leve parecerá vívida e invitará a su niño.

Mantener su juego en el nivel gestual puede no salir fácilmente. Nosotros estamos acostumbrados a hablar y desacostumbrados a usar nuestros cuerpos cuando interactuamos. Pero deje que su niño lo guíe. Si usted realmente sigue su iniciativa él lo mantendrá al nivel gestual. Con un poco de práctica, se sentirá cómodo, y a medida que comience a responder, sus diálogos no verbales serán placenteros y recompensadores.

EL NIÑO NO COMUNICATIVO, RESISTENTE.

Algunos niños parecen particularmente reticentes a conectarse en la comunicación de dos vías o a mantener los círculos de comunicación en marcha. Si su niño es así, varios principios lo ayudarán.

Obstrucción gozosa

Es natural desear jugar alegremente con su niño dándole los juguetes que él desea, hacer rodar su auto en paz cerca del de él y cumplir con las reglas que él establece. Pero tal comportamiento puede no siempre ayudarlo a cerrar círculos de comunicación. Su objetivo como socio de juego de su niño es el de desafiarlo constantemente a responderle. Ello puede significar:

- Entender mal sus reglas intencionalmente para poder mantener la interacción en marcha
- Colocarse entre él y la cosa deseada
- Crear situaciones gozosas en las cuales deba enfrentarse con usted para obtener lo que desea

Las siguientes estrategias funcionan aun con los niños más evitativos:

- **Persígalo.** Usted puede entrar obtrusivamente en el juego de su niño de modo que no pueda evitarlo totalmente. Suponga que su niño está jugando con un camión de juguete. Usted dice cálidamente, “¿Puedo ver tu camión?”. Él le da la espalda, cerrando un círculo. Usted entonces salta alrededor de él de modo que quede cara a cara nuevamente y él gira, cerrando otro círculo. Usted salta frente a él otra vez; él se aleja. Y así sucesivamente. Luego de varias repeticiones de este juego, su niño puede comenzar a sonreír o hacer muecas. Ahora puede agregar algo de emoción. Cada vez que usted lo persiga, haga un ruido gracioso o diga “¡Te tengo!” o haga un ruido de avión mientras corre. Cuando “aterriza” a su lado, hágale cosquillas y un gesto, o diga “¡El avión aterriza!”. Pronto podrá unirse a su juego simbólico.
- **Gentilmente, bloquee sus rutas de escape.** Si su niño lo está evitando, dándole la espalda o alejándose, aproveche sus movimientos para traerlo gradualmente hasta una esquina de la habitación. Cuando esté lo suficientemente cerca, extiéndale ambos brazos y toque las dos paredes, encerrándolo en una pequeña cueva. Ahora él debe gatear por debajo de sus brazos o piernas, o empujar su brazo para poder salir. Si permanece amable y gozoso, con una gran sonrisa en su rostro y un guiño en su ojo mientras dice las palabras mágicas “¡voy a atraparte!” , su niño puede encontrar que este juego es desafiante. Aun los niños más evitativos, a menudo, responden haciendo un esbozo de sonrisa y empujando para salir. Por supuesto, luego que él empuje varias veces, permita que lo haga por última vez; diga “¡Ganaste!” de modo que sienta que ha superado esta prueba.
- **Convertirse en frazada.** Como lo vimos en el capítulo 9, aun yacer en el piso puede transformarse en una interacción. Si su niño está acostado con el rostro hacia abajo, en el piso, evitándolo, hágase su frazada. Diga gozosamente “¿Estás durmiendo? Yo seré tu frazada” y luego recuéstese sobre él (no coloque todo su peso sobre él, por supuesto). Continúe hablando gozosamente mientras hace esto. “¿Estás calentito ahora? Listo para una siesta ¿Estás cómodo?” Su niño se retorcerá o lo empujará, y entonces puede invitarlo a que él sea su frazada. O apague las luces, dele una frazada, y cante una canción de cuna. Probablemente, él se levantará con rapidez, temeroso que lo lleven a la cama. Es importante no racionalizar que él está cansado o que tiene un tono muscular bajo especialmente aquel día. Trate su comportamiento como si fuera intencional.
- **Interactuar con un velo o una bufanda.** Esta es una muy buena manera de interactuar con el niño más evitativo. Tome una bufanda colorida, grande o un velo y cubra la ventana por la cual su niño está mirando, su propio rostro sonriente, o el juguete que está mirando. Haga diseños visuales con la bufanda mientras la hace pasar por los ojos de su niño o a través de su rostro. Pásela o frótelas sobre su piel para crear diferentes tipos de caricias. Úsela para atraer mejor la atención y conducirlo hacia la interacción.
- **Juego en el baño.** Si su niño es especialmente evitativo y se aleja de usted, sugiérale un viaje a la pileta. Póngase el traje de baño si eso es lo que usted usualmente hace cuando va a una pileta real. El agua cálida y las burbujas en la bañera le proveerán cantidades de soporte sensorial y placer. Su niño no necesitará alejarse. Lleve los juguetes al baño y negocie con él para ver quién tiene cuál y luego húndalo, vierta y juegue interactivamente tanto como le sea posible.

A medida que lo atraiga a la comunicación de dos vías y, lentamente, amplíe el número de círculos que él puede abrir y cerrar, también le estará enseñando la convención social del ‘dame y toma’, o el respeto por los turnos. Esta reciprocidad en la comunicación

es fundamental para todas las interacciones humanas y tiene que convertirse en una segunda naturaleza. Pero en lugar de enseñarlo de una manera mecánica o memorística, usando estas técnicas lo estará haciendo de un modo dinámico y considerando el aspecto emocional.

El “deshacer”

Algunos niños tienen dificultades de planeamiento motor tan severas que son incapaces de iniciar acciones. Tienen a vagar sin intención, a yacer pasivamente o buscar una estimulación sensorio–motora constante como correr, saltar y tirar todo en su paso. Aunque su niño encuentre que es difícil iniciar acciones intencionales, sin embargo, puede responder a sus acciones y, de hecho, estará deseoso de deshacer lo que usted ha realizado si su acción no es lo que él esperaba o si la misma lo hace enojar. La necesidad de deshacer es una poderosa motivación para volver a tener el control, aunque sólo sea para retomar un estado de evitación pasiva. Como en el caso con el niño, decir “¡No!” no es necesariamente el final, y puede significar “¡Sí!” en el sentido que su niño se mantendrá en acción, protestando ante muchos movimientos que usted haga y, por lo tanto, interactuando.

Los niños que tienen severas dificultades en el planeamiento motor, además de las dificultades de procesamiento auditivo, se benefician de este intento. En un sentido, la evitación es una respuesta de deshacer en la que su niño se aleja y deshace la acción que usted ha realizado. ¡Él da el segundo paso ante su primer paso!

En muchos casos, si usa la obstrucción gozosa su niño podrá deshacer su movimiento para obtener algo que usted está bloqueando o para poner las cosas nuevamente donde estaban.

Sammy estaba sobre el piso haciendo rodar su auto hacia atrás y adelante. Su madre comenzó a mover su auto detrás del de Sammy y dijo “¡Sigue andando, por favor!” empujando el auto de él más allá de su alcance. Usualmente, él se levantaba a tomarlo y volverlo a rodar lejos de ella. Luego que ella había realizado esto durante un momento, puso algunas miradas de enojo, casi gruñidos, ante lo cual él se detuvo. El rodar autos pronto se convirtió en un juego interactivo.

Susie estaba yaciendo sobre el sillón y su padre decidió darle algunas mantas, arrojando la frazada sobre ella para cubrir su cabeza. Cuando ella se la devolvió, él lo hizo nuevamente cubriendo la parte superior de su cuerpo, pero no sus piernas y pies. Ella se la arrojó y lo miró mientras él decía en voz alta, “Uh” “oh, no lo hice bien esta vez”. La siguiente vez, él la puso debajo de sus piernas, preguntando, “¿Está bien ahora?”. Cuando ella no respondía, él hacía su movimiento nuevamente y encontraba otro error para cometer. Ya segura, Susie comenzó a observarlo y estaba lista para deshacer lo que él hacía. Unos pocos minutos después, decidió sentarse y su padre se sentó con ella, pidiéndole que se corriera un poco y empujándola hasta el borde del sillón. Susie estaba anonadada, pero le gustó ser apretada. Su papá insistió en que aun no tenía el suficiente lugar y la empujó más. Esta vez, ella comenzó a empujarlo. Cuando terminó la interacción de empujarse, el padre “comprendió” que la gran muñeca probablemente quería sentarse donde estaba Susie. Esta no quería ser desplazada y la arrojó fuera del sillón. ¡Llevó un tiempo antes que todos encontraran el lugar correcto para sentarse!

Danny amaba la persecución del “Yo te voy a atrapar”. Él también quería que le hagan cosquillas y tener pelotas blandas en sus bolsillos, medias debajo de su camisa, etc.

Pero, ¿cuántas veces podía su padre hacer esto? En lugar de perseguirlo, su padre preparó puertas, estrechando su cuerpo a través del paso de su hijo. Para poder correr hacia delante, Danny debía detenerse y abrir la puerta. Ello llevó a una cantidad de interacciones y de juego gozoso. Su padre estaba tratando de pensar en una variación del juego de las puertas cuando notó un “Slinky” sobre el piso. Danny había mostrado algún interés en el “Slinky” antes, de modo que decidió que éste fuera la nueva puerta. Él lo ató entre algunas sillas y patas de muebles mientras Danny corría. Cuando éste volvió vio un nuevo conjunto de obstáculos. ¿Cómo haría para pasar? Primero, trató de bajar el “Slinky” con sus pies y piernas (las piernas son más fáciles de usar que las manos y hacen que haya mucha más práctica). Cuando un lado del Slinky se desató, de algún modo se enrolló alrededor de la pierna de Danny. El padre expresó preocupación diciendo “¡Oh, no!” ¿Cómo vas a salir, Danny?”. El tenía un problema para resolver y fue necesario usar las manos y pies. Cada vez que giraba, parecía quedar más atrapado. Por supuesto, su padre estaba ayudándolo y animándolo. Deshacer el “Slinky” y salir pasando por el resto de los obstáculos le llevó tiempo y numerosas interacciones.

Su niño no solamente ha desarrollado muchos tipos de comportamiento ritualizado y preferencias, sino que probablemente lo ha ritualizado a usted, de modo que puede estar haciendo la misma cosa una y otra vez sin que él la comprenda. Primeramente, el ritual hizo que las cosas sean más predecibles y fue de ayuda. Ahora estos rituales pueden usarse para crear problemas y que su niño los resuelva. Por ejemplo, si él está acostumbrado a buscar en su bolsa un paquete de masitas, pero usted coloca allí uno simulado, él puede probarlas antes de protestar. En forma similar, podría simplemente mover el paquete hacia una bolsa de papel y alentar a su niño para que busque y explore. Considere colocar algo inesperado en la bolsa de modo que la misma contenga a veces sorpresas y él tenga que buscar en más de una manera.

Piense en otras cosas que usted hace siempre de una cierta manera y considere alternativas. ¿Qué sucedería si le coloca las medias en las manos en lugar de sus pies cuando se viste? ¿Qué sucedería si usted comienza a leer su libro favorito al revés? ¿Qué sucedería si los trenes no estuvieran en la cesta azul, sino en la rosada? ¿Qué sucedería si las dos cajas que él prefiere arrojar estuvieran atadas? ¿Qué sucedería si los autos estuvieran dispersos por toda la habitación y usted tiene que comenzar una búsqueda porque es crucial que todos estén juntos? ¿Qué sucedería si la caja de zapatos que contiene las bolitas de repente tiene seis bandas elásticas alrededor?

Lo más probable es que su niño no solamente tratará de resolver estos problemas en forma rápida deshaciendo lo que usted ha hecho, sino que comenzará a observarlo, esperando y eventualmente disfrutando más del ser activo e interactivo. Estos problemas requieren más atención, más uso de las dos manos, más implicación con objetos y mayor comunicación. Ellos presentan un tipo diferente de desafío para que su niño resuelva, y no los mismos obstáculos una y otra vez. En estos ejemplos, el ritual es la iniciativa que abre el círculo de comunicación, el problema que usted crea es su primer respuesta y la reacción de su niño cierra el círculo. En otras palabras, el ritual que usted cambia es el paso uno y la respuesta de su niño es el paso dos, tanto si resuelve el problema independientemente o se dirige a usted por ayuda. La emoción despertada, positiva o negativa, alimentará más interacción y hará que su niño explore, experimente, sienta y piense. Si su niño no lo nota o no responde, no tenga vergüenza, trate algo más. Lo que puede no funcionar un día podría hacerlo la próxima vez. Aunque usted se sienta rechazado o inadecuado, considérela un problema para resolver. No existe una respuesta acertada o equivocada. Focalícese en adecuar el tono y el momento que lo ayudará a usted y a su niño a interactuar más, y a

disfrutarlo. Más tarde, la resolución de problemas se hará más simbólica a medida que cree dramas y continúe con la resolución de problemas reales e imaginarios.

Comunicando el rango completo de emociones

A medida que su niño mejora en la comunicación, debe comenzar a usar gestos para comunicar un rango completo de emociones.

- Él puede expresar un deseo de cercanía extendiéndose para ser alzado
- Puede tirar la comida fuera de su plato o arrojar juguetes para expresar afirmación y enojo
- Sonreír, reír, y mover sus brazos o piernas para expresar placer
- Él puede empujar la muñeca que usted está alimentando para expresar celos
- Y también, empujarlo a usted y correr a través de la habitación para expresar independencia.

Busque estos signos. Si usted siente que ciertas emociones se están perdiendo, aliéntelas:

- Para invitar al juego, hágale cosquillas, ponga su cabeza sobre su estómago, haga caras y movimientos tontos. Luego ríen juntos para compartir el momento alegre, gozoso
- Para estimular el comportamiento exploratorio, esconda juguetes en lugares donde usted piense que él puede encontrarlos, luego gateen juntos buscándolos
- Para alentar la expresión de enojo y frustración, no ceda directamente a sus demandas. Obstaculícelo. Actúe como confundido. Úrjalo a que abra y cierre círculos extras de comunicación, mientras se siente frustrado y enojado
- Para estimularlo cuando esté triste, siéntese con calma a su lado. No se apure en secar sus lágrimas o alegrarlo. Cálmelo, pero no se apure a identificar la fuente de la tristeza.

LOS GESTOS COMO LA BASE PARA LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Si su niño ya está hablando usted puede cuestionar, y es comprensible, la necesidad de trabajar en la comunicación gestual. Aun así, la comunicación gestual es extremadamente importante. Los gestos son una expresión del deseo de su niño. Él desea algo, señala y gruñe. Quiere a su mamá, extiende sus brazos y llora. Sus gestos trasladan sus deseos y sentimientos a la comunicación. Las palabras hacen lo mismo, pero de una manera más abstracta. En lugar de comunicar el deseo directamente, ellos representan el deseo o el sentimiento como un símbolo. A menos que su niño sea fluido en la comunicación con gestos, no estará listo para la comunicación en el lenguaje abstracto más difícil de los símbolos.

Su niño usa gestos y el comportamiento para figurarse quién es, qué desea y siente, y para hacerle saber a usted aquellas mismas cosas. Las palabras hacen lo mismo en forma más breve. Casi todo el intercambio verbal comunica algo de significado emocional: “Yo quiero esto” “A mí no me gustó eso” “Esta parte del día fue buena” “Aquella parte fue mala” “La película estuvo buena” “Me gustaría que él no hiciera eso”. Los niños que no son capaces de usar gestos para comunicar este tipo de contenido emocional en un flujo continuo de dos vías, tendrán el mismo problema con las palabras y tenderán a usar palabras de una manera fragmentada, aislada. Para ayudarlos, es necesario confiar en su habilidad para la comunicación gestual de dos vías. Generalmente, ellos están listos para

moverse hacia el lenguaje cuando pueden cerrar regularmente de 30 a 40 círculos gestuales en forma seguida.

Mientras trabaja en la comunicación gestual, debe también hablarle a su niño. Es natural para usted y mantendrá su propio espíritu e interés elevados. Cuídese de no quedar en silencio solo porque su niño no le responde hablando. Rotular sus gestos le ayudará a comenzar a asociar palabras con sus significados, y acelerará la transición cuando él esté listo. Cuando usted vierta su jugo, hable sobre lo que está haciendo. Cuando lo ayuda a vestirse, pregúntele, “¿Cuál pie primero?” o “¿la cabeza primero o los brazos?” Cuando choque su auto contra el de él, diga “¡choca auto! ¿me vas a chocar?”

Mantenga sus palabras relacionadas directamente a la actividad que tiene en mano. Una vez que la comunicación gestual esté dominada, usted y su niño estarán listos para la transición hacia el lenguaje.

LA IMPORTANCIA DE JUGAR CON AMIGOS

Las interacciones del tiempo en el piso son la manera más efectiva de atraer a su niño al mundo de la calidez humana, la espontaneidad y la interacción, pero no son suficientes. Su niño también necesita interactuar con pares, no sólo porque necesitará conectarse con pares a través de toda su vida, sino porque los niños que tienen la misma edad o están al mismo nivel de desarrollo, proveerán una importante cantidad de práctica en las habilidades sociales. Ellos son naturalmente muy interactivos, se hacen de buenos socios en el tiempo en el piso y pueden reforzar los esfuerzos que usted realiza.

Para muchos niños con necesidades especiales, jugar con otros es inicialmente difícil. Para el niño que es todavía nuevo en la calidez y la intimidad, cualquier relación nueva pareciera asustarlo. Y para los padres, quienes intuitivamente sienten qué tan difícil puede ser mediar en una relación entre su niño y un par, la idea de disponer fechas de juego es igualmente intimidatorio. Pero éstas son esenciales. Sin ellas los niños no aprenderán cómo usar sus nuevas habilidades en la compañía de sus pares.

Tan pronto como su niño pueda fácilmente abrir y cerrar diez o más círculos de comunicación, usted necesita introducir un tiempo de juego con pares. Comience disponiendo una fecha de juego por semana, en el hogar, con un niño de la misma edad o más pequeño, que sea muy interactivo. Espere que las primeras sesiones sean extrañas. El niño visitante va a revolver todos los juguetes, produciendo protestas o repentinos retraimientos de su niño. Pero si usted persiste, él se acostumbrará a la presencia del visitante. Usted puede ayudar en el proceso actuando como mediador. Use todas las estrategias que ha aprendido al trabajar con él para atraerlo al juego. Apele a sus sentidos más fuertes para obtener su atención. Cuando esté conectado, llévelo a la comunicación gestual de dos vías. Luego lentamente traiga al niño visitante al juego de dos personas. Si se retrae, espere un momento y luego trate nuevamente. Puede darle también claves para conectarse con su niño como así también sobre qué evitar. Pero no se preocupe por implicar demasiado al compañero de juego. Muchos niños intuitivamente saben cómo conectar a un par retraído. De hecho, si observa de cerca, ¡puede obtener una clave o dos!

Estimule la atención entre los niños. Frases tales como, “¡Oh, miren!” “¡Wow!” “¿Qué están haciendo?” “¡Vengan a ver esto!”, ayudarán a su niño a estar más atento al otro niño. El invitado también responderá rápidamente a esos gestos.

Con un niño retraído, usted podría mostrarle al visitante cómo ser gozosamente obstructivo, cómo notar qué está haciendo su niño y luego interferir gozosamente. Los

niños son naturales con esto; ellos espontáneamente encuentran maneras gozosas de atraer a los tímidos a sus juegos.

Si su niño es hipo-reactivo a las experiencias sensoriales y retraído, responderá bien a las iniciativas energéticas del otro niño. Un juego en el cual todos corren tratando de ponerse en el camino del otro sería interesante para todos. Los juegos con una cantidad de movimiento, contacto y de juego al aire libre son buenas maneras de comenzar. Recuerde que, no hay movimientos correctos o equivocados; sólo manténgalo en marcha de una manera disfrutable y vívida. Pelotas, burbujas, y globos pueden ser muy excitantes; también un juego con agua y arena o una lucha de guerra con un Slinky.

Si es hiper-reactivo a la experiencia sensorial (si no le gustan los ruidos fuertes, por ejemplo) sugiera que jueguen a los susurros. Si no desea ser tocado, recuérdelos el juego del “no me puedes tocar”. Ayúdelos a crear interacciones que todos disfruten.

Una vez que su niño esté cómodo jugando con un par, traiga un segundo niño de modo que pueda practicar el juego con dos amigos. Cuando esté cómodo con dos, incremente el grupo en tres o cuatro. Cada vez que el tamaño del grupo aumente, él necesitará apoyo. Agregar uno más puede no parecer una gran diferencia, pero un niño que no es terriblemente flexible puede sentirlo como un cambio significativo. Esté preparado para la regresión y disponible para ayudarlo a volver a trepar por la escalera del desarrollo. Con meses de práctica, él crecerá más cómodo interactuando con grupos de pares. Cuando pueda conectarse en el juego simbólico con juguetes, usted ya deseará no mediar entre dos niños. Una vez que pueda compartir y negociar ideas verbales, puede agregar otro niño.

No es fácil hacer que el mismo niño vuelva repetidamente, porque ellos son aptos para resentir las visitas planeadas y estructuradas, de modo que, trate de crear un grupo al cual pueda recurrir para fechas regulares. Diríjase a amigos, vecinos y parientes que puedan ser de apoyo. A medida que el nivel de comodidad crezca, aumente el número de sesiones semanales. Cinco por semana no es demasiado –por lo menos para su niño– pero como son difíciles de disponer y supervisar, pueden no ser factibles. Si logra cuatro sesiones por semana será muy bueno. La clave es la práctica, práctica, práctica. Cada fecha de juego lo ayudará a ser gozoso y espontáneo con los pares. (Vea el capítulo 19 para una discusión más detallada de los pares)

ADAPTANDO EL TIEMPO EN EL PISO PARA LAS NECESIDADES DE SU NIÑO

A medida que trabaje con su niño para ayudarlo a dominar la comunicación de dos vías, necesitará recordar sus desafíos biológicos.

Si su niño tiene dificultades en el procesamiento auditivo

Los niños con dificultades en el procesamiento auditivo tienen problemas en esta etapa porque los sonidos poseen un rol significativo en la comunicación gestual. Imagínese a un niño que sostiene su brazo en el aire para que su madre lo alce. Cuando ella lo toma, murmura sonidos suaves. Para el niño estos sonidos son parte de la respuesta de su madre como lo es el que lo levante, y él confía en ellos para reasegurarse. Pronto, aun a la distancia, el sonido de la voz de su madre puede calmarlo. O imagínese a un niño que se acerca a una ficha de electricidad. Antes que él salte de su silla, la voz de papá suena “¡No toques!” El niño no comprende las palabras, pero el tono de voz es claro. Él hace una pausa y mira a su papá antes de ir hacia el enchufe. La voz comunica tanto como lo hacen los gestos que el niño ve.

Los sonidos que su niño escucha (información aérea) le dan información importante sobre el mundo y sobre sí mismo. Afortunadamente, hay modos de compensar los problemas en el procesamiento auditivo. En lugar de confiar en su voz, usted puede hacer un esfuerzo para hablarle a su niño a través de gestos motores: el tacto, el lenguaje del cuerpo, las expresiones faciales. Piense en un niño de 16 meses con dificultades en el procesamiento auditivo que está comenzando a explorar el otro lado de una habitación. Como él no puede confiar en la voz de su madre para sentirse seguro, necesita retornar a la pierna de su mamá cada vez para sentirse reasegurado. El desafío auditivo empeora su habilidad para tomar la iniciativa y explorar el mundo. Pero si sus padres sonríen y aplauden o le hacen señas siempre que él los mira a través de la habitación, ellos pueden comunicar visualmente su apoyo. Lo mismo es válido para el niño que va hacia el enchufe. Si el “¡No toques!” no lo detiene, ubicarse entre él y el enchufe con una cara dura y un dedo que niega, probablemente lo hará. Antes de restringir físicamente al niño, sus padres pueden mostrarle, a través de gestos, que pueda ver y que necesita permanecer alejado. Gradualmente y a medida que estos gestos se combinen con sonidos más simples, tales como “uh-oh” y palabras, crecerá la comprensión del niño de los gestos vocales.

El mismo principio es importante para los niños mayores. Suponga que usted le está pidiendo a su hijo que se lave. Los desafíos en el procesamiento auditivo pueden hacer que le sea difícil comprender sus instrucciones. De modo que compense esta dificultad haciendo que sus instrucciones sean visuales también. Cante una canción de limpiarse para alertarlo sobre lo que sucederá luego. Señale los juguetes y dónde deben colocarse. Use expresiones faciales y gestos manuales para mostrarle lo que usted desea. Tome un juguete, colóquelo nuevamente y luego dele uno para que lo devuelva. Acompañe sus gestos con un lenguaje claro, lento. Diga o cante “adiós” a cada juguete mientras los nombra. No asuma que la **recalcitrancia (intransigencia)** de su niño es negativismo. Dele el beneficio de la duda y una cantidad de soporte emocional y visual. Puede haber una respuesta, aunque le tome más tiempo procesar lo que le dice.

Usted puede usar fotografías para comunicarse con él, especialmente para referirse a lugares, personas o cosas que no están a mano. Por ejemplo, para hacerle saber dónde va a ir después, muéstrela una fotografía del lugar o persona. En días muy ocupados, use un programa visual para ayudarlo a comprender la secuencia de eventos; esto hará que las transiciones sean más fáciles.

Puede recurrir a fotografías para ayudarlo a hacer elecciones y expresar deseos. Dispense un rollo de 36 fotos distintas de los aspectos significativos de la vida de su niño: personas, lugares, juguetes, comidas, libros, ropa, cuartos. Ordene un equipo doble y colóquelas en una lámina a cada una. Ponga un equipo en un anillo que usted puede llevar consigo. Coloque broches ‘velcro’ en la parte de atrás del otro equipo y haga sostenedores de tarjetas con sus recíprocos cierres ‘velcro’, luego colóquelas alrededor de la casa en los cuartos donde vaya a necesitarlas más. Úselas para ayudar a su niño a indicar sus necesidades y deseos. Luego que él gestualice, si sus gestos no son claros, haga que tome o señale el objeto, lugar o persona que desea.

A medida que se concentre en comunicarse visualmente con su niño, continúe usando palabras. Solamente haciéndolo así, construirá sus habilidades en el procesamiento auditivo. Pero use aquellas palabras simple y estratégicamente, como fondo para sus gestos. A medida que estimule a su niño desde una distancia, acompañe sus sonrisas y aplausos con las palabras “¡Buen chico, buen chico!”. Cuando frunza el ceño y menee su cabeza para alertarlo a que se aleje del peligro, diga, “No, no, no” en una voz firme aunque no enojada. A través de la repetición, su niño aprenderá estas frases verbales y, con el tiempo, usted será capaz de usar las palabras sin los gestos visuales.

Otro mecanismo que ayudará a su niño a comunicarse es el uso limitado del lenguaje de los signos. Solamente un puñado de gestos para las acciones de todos los días pueden ayudarlos a comprenderse mutuamente y desarrollar la comunicación de dos vías. Los signos útiles son aquellos que significan deseo, más, ayuda, todo hecho, alto, vamos y juego. Aunque él no tenga habilidades en el planeamiento motor para imitar estas acciones simples, puede ver cómo usted las hace y aprenderá qué significan si usted las usa consistentemente. En este caso los signos mejoran su comunicación verbal con claves visuales hasta que se realice la conexión auditiva. Más tarde, cuando él esté hablando, los signos pueden servir como señales para ayudar a encontrar las palabras. Si puede también imitar los signos, tendrá un lenguaje con el cual comunicarse, y usarlos de esta manera no demorará la expresión verbal.

A medida que trabaje con su niño para desarrollar su comunicación y la iniciativa, recuerde estas guías:

- Interprete sus intenciones. Como las señales de su niño pueden no ser claras, busque signos sutiles – sonrisas, gestos, expresiones faciales – que puedan indicar qué desea realmente
- Tome cada oportunidad para estimular la iniciativa. Siga la iniciativa de su niño, estimúlelo a explorar y permítale hacer cosas por sí mismo.
- Háblele a través de gestos, no solamente con palabras. Cuando usted desee que él venga, llámelo con un signo manual. Cuando quiera alentar la exploración, sonría ampliamente, aplauda y use otros gestos grandes que él interpretará desde el otro lado de la habitación
- Piense en las palabras como un trasfondo para sus gestos. Úselas como un acompañamiento para los mismos y gradualmente aprenderá a reconocerlas sin clarificar los gestos.
- Construya un vocabulario gestual con su niño. Ayúdelo a desarrollar un repertorio de gestos que él pueda usar para expresar sus necesidades, de modo que se comunique con exactitud a pesar de su retraso en el lenguaje.
- Use fotografías y signos como un medio de comunicación. Estas herramientas pueden ayudarlos, tanto a usted como a su niño, a comunicar sus intenciones.
- Emplee el tacto como un medio de comunicación. Varíe su manera de tocarlo; éste puede ser tan variado como su tono de voz
- Enfatique la calidez de su respuesta. Nosotros a menudo comunicamos calidez con el tono de voz. Si su niño está perdiendo aquella respuesta, compense con una calidez extra en sus gestos, sus expresiones faciales y su manera de tocarlo.
- Abra y cierre cientos de círculos de comunicación. Por sobre todas las cosas, él necesita practicar la comunicación. Cuanto más círculos abra y cierre, mejor construirá su lenguaje y los gestos.

Si su niño tiene desafíos en el procesamiento viso–espacial

Los niños con desafíos visuales y espaciales pueden tener problemas con la comunicación gestual porque les falta un cuadro claro del mundo. Su sentido espacial suele estar fragmentado. Ellos tienen dificultad para formar un cuadro integrado de su ambiente. Para comprender cómo es tener un desafío viso–espacial, imagínese a usted mismo explorando un laberinto en el que ha perdido su camino y no puede ver hacia dónde va. Se siente solo, aislado, y ansioso. ¿Qué le dará seguridad en aquel escenario? Probablemente, el sonido de la voz de alguien. Aunque aquella voz no le diga exactamente dónde está, puede en cambio, brindarle un sostén, una conexión que aporte seguridad y confort.

Un niño que tiene dificultad para comprender lo que ve y cómo las partes encajan en el conjunto, puede interpretar mal sus expresiones faciales, la postura corporal o los gestos de la mano. Probablemente, se cuelgue de usted y se sienta preocupado por dónde está aunque usted se encuentre cerca. Es posible ayudarlo a compensar su dificultad viso-espacial, trabajando con su voz. A medida que juegue, dele un flujo continuo de información auditiva; hable constante y animadamente de modo que pueda confiar siempre en su voz para permanecer en contacto. También, bríndele información visual clara usando gestos simples y explícitos.

No sea impaciente con su ansiedad sobre la separación, porque él puede no sentirse seguro de su mapa de ruta. Usted puede ayudar a su niño a sentirse más cómodo cuando está lejos suyo practicando aquella habilidad. Una vez que está cálidamente conectado, gradualmente aléjese, pero siempre manteniendo el contacto de la voz. Muévase lentamente; si él lo pierde y sale de sintonía o si se pone ansioso, retorne a su campo visual, luego inténtelo de nuevo lentamente. Tenga a alguien que lo ayude a encontrarlo, usando su voz como una clave. En un período de semanas o meses trate de incrementar la distancia que pueda haber entre él y usted. Con el tiempo y la práctica debe ser capaz de hablar con su niño desde otro cuarto y hacer que se sienta cómodo. Este ejercicio también lo ayudará a desarrollar su mapa interno. Progresivamente, él aprenderá los contornos de su casa y comprenderá que usted permanece en su vida aun cuando está fuera de vista.

Si su niño tiene desafíos en el procesamiento auditivo y visual

Con un niño que tiene desafíos en el procesamiento tanto auditivo como visual, usted necesita trabajar paciente y claramente con su voz, como así también con sus gestos, para sostener el contacto. Un niño con este doble desafío es probable que parezca muy absorto en sí mismo, no porque desee evitar el contacto, sino porque es consciente solamente de lo que está dentro de su campo visual y auditivo inmediato.

Para ayudar a su niño a mantener una creciente comunicación, no tome su salida de sintonía como algo personal. Comprenda que usted necesita ayudarlo a permanecer en contacto controlando deliberadamente su lenguaje y sus gestos. Hable y muévase lenta pero animadamente. Demorar un poco sus acciones hace que se facilite para él el procesamiento de los mensajes que usted está enviando. Del mismo modo, la animación le ofrece más para mirar y escuchar y hace que sea más fácil para él seguirlo e incluirlo.

Los mismos problemas viso-espaciales que hacen que sea difícil para su niño encontrarlo en un grupo de personas, pueden hacer que también le dificulte seleccionar un juguete desde un estante lleno, disfrutar un rompecabezas, o construir una estructura de bloques. Para ayudarlo a distinguir los juguetes, colóquelos sobre mesas, cajas invertidas o áreas abiertas sobre el piso de modo que él pueda visualizarlos. Aun creando una esquina en el piso, pronto comenzará a buscarlos allí. Los juguetes con partes móviles lo ayudarán a aprender a discriminar, porque será más capaz de seguir los movimientos. Usted puede interactuar con juguetes que se mueven en espiral subiendo y bajando a través del espacio. Los niños con dificultades en el planeamiento motor especialmente, gustan de estos juguetes porque pueden hacer que las cosas se muevan en los alambres con un mínimo de movimiento por parte de sí mismos.

Otras actividades que estimulan el procesamiento viso-espacial incluyen: hacer rodar una gran pelota hacia su niño y alentarle a empujar primero, luego saltar del camino, y tomar un juguete suave que esté suspendido de un colgante. Usted puede también usar luces en flash para iluminar diferentes objetos en una habitación oscurecida. Dele a su niño

una linterna también, de modo que vea lo que puede encontrar. Luego intente usando la linterna para seguir el marco de las ventanas, el borde del techo, de los muebles, etc. Si tiene dificultad para focalizarse en un libro, oscurezca la habitación y use una linterna para focalizar las imágenes. Agregue excitación diciendo “¡Mira! ¡Hay un monstruo Cocinero!” Ofrézcale a su niño una pequeña linterna para iluminar las imágenes también. Coloque notas auto-adhesivas en la parte superior de partes específicas de las imágenes. Su niño disfrutará descubriendo qué está debajo y las empujará.

Aunque su niño no pueda construir un edificio de bloques, será capaz de tirar uno. Comience por establecer estructuras altas, con grandes bloques de cartón, en el medio de la habitación. Pronto o más tarde, su niño notará la estructura y probablemente la golpeará. Cuando la mire nuevamente, reconstrúyala y de nuevo él la golpeará. Una vez que esté interesado, usted puede darle un bloque. Cuando él lo coloque en el suelo, agregue otro al mismo, luego dele otro. Cuando coloque ese, agregue otro también. Pronto estarán construyendo juntos. Una vez que él esté atento visualmente, ponga algunas de sus figuras favoritas en la “casa” o en el “techo”, en la “ruta” o la “cama”. Nombrar la estructura agrega un elemento simbólico a su interacción.

Todas estas actividades implican más que el procesamiento viso-espacial, porque usted está disponiendo la voz, el tacto y el movimiento simultáneamente. De este modo, está apelando a las habilidades más fuertes de su niño mientras apoya el desarrollo de los procesos faltantes. Cuando coloque bloques de color para que él los tire, se están encontrando mutuamente y el placer que él obtenga lo hará volver por más. Utilizar la linterna provee alegría instantánea con un mínimo de frustración, mientras desarrolla el uso de los ojos por parte de su niño. Aun los niños que tienen fortalezas en el procesamiento viso-espacial disfrutarán de estas actividades las que, inclusive, se pueden realizar con más desafíos.

Si su niño tiene desafíos motores

Los desafíos motores pueden traer dificultad a un niño al formar un mapa interno del mundo. Para formar tal mapa, él debe coordinar los movimientos motores con las percepciones visuales. Para formar una imagen de su cuarto, por ejemplo, observa a su madre cuando se mueve de lugar en lugar, siguiéndola con sus ojos y recordando cómo estaban ella y el cuarto cuando se movía. Luego de varias repeticiones, la imagen tridimensional de su cuarto queda grabada en su mente. Pero si no puede girar su cabeza o focalizar sus ojos para seguir los movimientos de su madre, su habilidad para formar aquella imagen se daña. No solamente no recordará lo que vio, será incapaz aun de recolectar los datos para construir la imagen.

Para comprender cómo se siente tener un problema motor, imagine que lleva puesto un traje que controla sus movimientos. Cada vez que usted trata de moverse en una dirección, el traje lo mueve a usted azarosamente hacia otra. Usted intenta tan **duro (perseverante)** como le es posible, de llegar a su madre, pero no puede acercarse. O en el momento en que usted organiza su movimiento, hace que su tono muscular sostenga sus movimientos y decide qué camino tomar, su madre ya se ha movido en otra dirección.

Si su niño tiene estos desafíos, trabaje en una distancia cercana, usando movimientos muy simples, que él pueda repetir una y otra vez. Pruebe desde las posiciones en las cuales él se siente cómodo. Si le gusta yacer sobre el piso o contra el sofá para sostenerse, permítaselo. Colóquelo contra el sofá enfrente con usted. Si está tocándose su nariz, ubique su rostro cerca del suyo de modo que pueda verlo y diga con ánimos “¡Mi nariz! ¡Toca mi nariz!”. Cuando él lo haga, mantenga su rostro allí y haga sonidos agradables

de modo que pueda conectar el sonido, la imagen y su movimiento de tocar. Su sonido puede obligarlo a tocar su nariz nuevamente y cuando él lo haga habrá cerrado otro círculo. Si usted repite esta secuencia cuatro, cinco o más veces, él habrá sostenido la comunicación durante un minuto y habrá construido un mapa de aquella interacción. Si toca sus labios, sople. Cuanto más íntimos sean estos encuentros, su niño tendrá una mejor comunicación y construirá más mapas. Poco a poco, desarrollará una imagen interna de su mundo.

Los niños con desafíos en el planeamiento motor también tienen problemas con la comunicación gestual. Ellos, a menudo, tienen dificultad al aprender que pueden dar señales intencionalmente para obtener lo que desean, porque presentan problemas al formar los gestos y éstos, con frecuencia, son mal comprendidos. Si no puede levantar sus brazos para decirle a sus padres que desea ser alzado, debe esperar a que ellos así lo decidan. Como consecuencia, en lugar de aprender que puede dar una señal para su necesidad de cercanía, aprende que la cercanía está determinada azarosamente por alguien más. Si accidentalmente golpea la nariz de su padre cuando no lo desea, éste puede malinterpretar el gesto como un acto de agresión y va a responder enojándose, enseñándole inadvertidamente a ocultar sus acciones y sentimientos.

Para prevenir estos ‘accidentes no buscados’ de iniciativa y emoción, usted tiene una doble tarea. Debe trabajar mucho más duro para interpretar la **intención** que está detrás de sus gestos y crear oportunidades para construir la iniciativa de su niño. Aquí hay algunas maneras de realizar estas tareas.

- Construya un vocabulario gestual. Como es posible que su niño no sea capaz de formar gestos motores complejos y necesita decirle lo que desea, ayúdelo a desarrollar medios alternativos de expresión. Tome nota de cualquier movimiento espontáneo que haga cuando le muestre algo o esté realizando cualquier cosa que él disfrute. Trate aquel movimiento como intencional, imitándolo e iluminándolo, moviendo también sus manos o pies la próxima vez, para intensificar el significado de sus acciones. Luego, repita el comportamiento que él desea y disfruta. Pero espere hasta que evidencie un gesto claro indicando “ más”. Sus ojos pueden brillar, sacar su **lenguaje (no es lengua?)**, hacer un sonido o arrugar su nariz cuando usted señale las opciones. Si no puede alzar sus brazos para ser levantado, ayúdelo a golpear su silla para dar a conocer la misma intención. Si no puede gatear ni caminar para llegar hasta sus juguetes, enséñele a mover sus brazos hacia las cosas que desea de modo que se las pueda alcanzar. Use el signo universal de “más” cada vez más de lo que él desea. (Levante sus manos, moviendo las puntas de los dedos juntos, luego apártese). Si él no imita el gesto espontáneamente luego de un momento, tome sus manos con las suyas y muéstrela cómo hacerlo. Muchos niños pueden aproximar esta acción. De estas maneras, él puede usar la comunicación de dos vías para expresar sus necesidades y experimentar poder sobre el mundo.
- Permítale elecciones a su niño. Una vez que usted haya construido un vocabulario para comunicar intenciones, cree oportunidades para que lo use. No le ofrezca simplemente cereal; muéstrela varias comidas y déjelo tomarlas. No presuma que desea su ayuda cuando se queda duro; incítelo a pedir ayuda cuando se siente frustrado. No le dé un juguete en el momento en que el mismo está cerca de su alcance; concédale decir que lo desea. De estas maneras puede estimularlo para que tome la iniciativa y no sea pasivo. Trate de usar imágenes o cartones vacíos de lo que él quiere. Aunque no pueda señalar, será capaz de tomar el cartón o imagen para dársela a usted.

- Responda a los gestos de su niño con prontitud. La mejor manera de construir el sentido de poder e iniciativa de su niño, es mostrarle que sus comunicaciones obtienen resultados. Tan pronto como él le diga que desea ser levantado, levántelo. Tan pronto como demuestre un deseo de cercanía, diga, “Te quiero, también” y dele un abrazo. Cuando muestre que desea un ítem particular, diga “¿Quieres aquella cuchara?” Usted no necesita dársela, pero sí mostrarle que comprende su requerimiento. Haciéndolo así, le da un sentido de poder en el mundo. Usted puede desafiar o hacerse el sordo una vez que el gesto está bien establecido.
- Sea especialmente sensible a los estados emocionales de su niño. Como puede no ser capaz de gestualizar sus necesidades emocionales, usted necesitará buscar signos sutiles. Tal vez parezca inusualmente enojado o retraído. Con el tiempo, reconocerá sus signos. Luego, antes de actuar, pregúntele qué desea. Emplee un vocabulario que usted haya establecido para permitirle que diga lo que necesita.
- Considere la intención de su niño. Cuídese de malinterpretar su comportamiento considerando el contexto en el cual ocurre. Si usted está jugando cálidamente y él boxea su nariz, es posible asumir que fue sin intención. Si usted está conectado en una batalla de poder en el momento de ir a dormir y la misma cosa ocurre, ¡su niño puede estar expresando alguna agresión! El desafío que usted tiene es controlar su propia reacción hasta que interprete la intención de su niño. Luego, reaccione a su intención y no a su comportamiento.

CAPITULO 11

TIEMPO EN EL PISO III : SENTIMIENTOS E IDEAS

AYUDANDO AL NIÑO A DESARROLLARSE Y A EXPRESAR SENTIMIENTOS E IDEAS

Tammy era una hermosa niña. Con sus bucles rojos y sus brillantes ojos azules, debería haber estado en la tapa de una revista. Ella recibió el diagnóstico de “Trastorno del espectro autista”. Cuando sus padres la llevaron por primera vez a una evaluación a los 24 meses de edad, hacía poco contacto visual con ellos o con la terapeuta y se sentaba tranquilamente en su mundo interior, retorciendo un pedazo de cinta con sus dedos rellenitos. Ocasionalmente miraba y reaccionaba con unos pocos gestos, pero era incapaz de conectarse continuamente en un flujo de interacciones. Para el año siguiente, Tammy logró un progreso considerable. Gracias a los intensivos esfuerzos de sus padres (junto con fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales, una psicóloga quien entrenó a sus padres y estudiantes contratados para jugar interactivamente con ella), comenzó a relacionarse cálidamente con su familia, pudiendo interactuar gestualmente y abriendo-cerrando 20 o 30 círculos de comunicación en forma seguida.

Por otra parte, es cierto que su comportamiento permaneció bastante rígido, pues hacía las mismas actividades una y otra vez, resistiendo cualquier intento de cambio y su discurso, que incluía 15 palabras aproximadamente, era igualmente mecánico. Ella, a menudo, repetía la última palabra que oía o decía la última frase una y otra vez, como si su sonido la reconfortara. Pero el progreso significativo de Tammy se daba en las áreas de la intimidad y la comunicación, lo cual la hizo capaz de abordar la siguiente etapa, la expresión flexible y creativa de sentimientos e ideas.

El desafío era llevar a Tammy hacia lo simbólico, lo cual se presentaba como una perspectiva difícil porque su comportamiento favorito para enfrentarse con los hechos era que, cuando se sentía sobrecargada, corría al lugar más alejado de la habitación y se tiraba al suelo. Yacía allí de 3 a 30 minutos, hasta que alguna señal interior le decía que era tiempo de moverse, entonces deambulaba sin rumbo hasta que su madre pudiera conectarla. El plan era usar este comportamiento para empezar un juego simbólico. Cada vez que ella yacía en el suelo, todos simulaban que estaban durmiendo una siesta. Al darle un significado a su comportamiento, podría avanzar hacia lo simbólico.

Después de jugar durante unos pocos minutos en el consultorio del terapeuta, Tammy se desconectaba, corría por la habitación y se tiraba al suelo. En lugar de engañarla, su madre decía: “Tammy está durmiendo una siesta. Todos callados”. Su padre puso su osito cerca de ella. En el momento en que el osito la tocaba, ella corría más lejos en la habitación y caía otra vez; ellos se alarmaban, pero lo intentaban de nuevo. Valientemente, la mamá dijo “Parece que Tammy todavía quiere dormir una siesta”. Ella acercó el osito a su hija y dijo “mi oso duerme también”. Su madre intentó una vez más. “Tal vez yo pueda dormir contigo”, dijo ella cautelosamente, mientras tomaba un león de juguete y se tiraba al suelo a tres pies de su hija. Ella la miró, desconfiadamente, como diciendo “¡Mas vale que no te acerques!” pero su mamá se recostó sobre el suelo, mirándola simplemente con afecto. Después de un minuto, ella se levantó, se acercó cautelosamente a su madre, tomó el león y lo puso de nuevo con los otros muñecos. Viendo la oportunidad, su madre dijo: ¿Puedo ser yo un león?” y se puso en cuatro patas. Tammy la miró durante un minuto, luego se trepó a su espalda y se fue de paseo con el ‘león mamá’.

Luego de varios días, cada vez que Tammy se tiraba al suelo, sus padres tomaban un animal de juguete y lo tiraban cerca de ella, intentando invitarla a su actividad. Cada vez que esto sucedía, intercambiaban miradas y luego le ofrecían un paseo en sus espaldas. Un día, dos semanas más tarde, corrió a agarrar su osito, miró a su mamá y dijo “Dormí”. Ella había decidido unirse al juego simbólico con deleite. Sus padres lentamente comenzaron a agregar elementos al juego. Primero, le ofrecieron una frazada, luego apagaron las luces y cantaron una canción de cuna. Cuando ella se levantaba, decían “¡Tammy se despertó!” “¡Buenos días!” y encendían nuevamente las luces. Cada una de estas adiciones provocaba una protesta, pero luego de varias repeticiones, las aceptaba.

Muy pronto, la mamá introdujo otro elemento. Después que su hija puso una muñeca a dormir, tomó otro muñeco, lo cubrió con una frazada y dijo suavemente “Shhh, muñequito durmiendo una siesta”. Para su sorpresa, Tammy adoptó este escenario en forma inmediata. Ella pareció identificarse con el muñeco y comenzó a sumarle sus propias ideas: le dio su osito al muñeco y con impaciencia lo despertó diciendo “¡Despertaste!”

Gradualmente, sus padres expresaron el complot. Ellos hicieron que el muñeco ponga la mesa o le pida a Tammy que le sirva el desayuno y, después de un tiempo, ella comenzó a aumentar estas escenas con ideas propias.

A través de estas actividades, tomadas tan bien de la vida real, Tammy comenzó a experimentar con el juego simbólico. Poco a poco, su juego se expandió y, a medida que el mismo crecía, también aumentaba su habilidad para franquear el mundo de las ideas.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO SIMBOLICO

La transición al juego simbólico es uno de los saltos más importantes que su niño hará. Simulando que la caja es una cocina o que el placard es un comercio, se debilitará su dependencia con el mundo concreto y comenzará a imaginar los objetos en su mente, mientras utiliza un sustituto para ellos. Luego, podrá usar un gesto para señalar que pone la olla en la cocina, haciendo la mímica. De este modo, estará comenzando a pensar en forma abstracta. Esto es tremendamente energizante. El pensamiento es clave para casi todo lo que hacemos en el mundo, pues nos permite experimentar con ideas en nuestra mente sin tener que llevarlas a cabo con los actos. Gracias al pensamiento abstracto somos capaces de imaginar, de entender a los otros, de conceptualizar cosas que no están directamente frente nuestro. Nos hacemos capaces de calcular el tiempo, el espacio, la velocidad y el promedio de cambio. Sin la habilidad de pensar abstractamente estamos limitados al aquí y ahora, no logramos planear y sólo podemos reaccionar.

Para la mayoría de los niños, el paso hacia lo simbólico es automático. Ellos no necesitan estímulo por parte de sus padres, sino sólo el compromiso de sus adultos para incluir fantasías elaboradas en torno a las experiencias de intimidad, comunicación de dos vías y los objetos más ordinarios. Para muchos niños con necesidades especiales, esta transición debe ser ejercitada. Es más fácil para ellos actuar concretamente, ver las cosas como son y no como podrían ser.

El juego simbólico incluye el uso de símbolos y usarlos es difícil para muchos. Cuando un niño simula que un balde de piedras es un tazón de caramelos, está usando las piedras para simbolizar los caramelos en su mente. Está apelando a su experiencia previa con caramelos -cómo lucen, qué sabor tienen, cómo huelen, cómo se sienten en su mano, en su boca- para crear una imagen mental multisensorial: la idea del caramelo en su mente. Un niño que ha

tenido un gran número de experiencias, es capaz de crear ideas multisensoriales respecto a los caramelos y millones de otras cosas, siendo capaz de usarlas fluidamente mientras actúa.

Pero un niño que tiene dificultades con la reacción y el proceso sensorial o que presenta problemas motrices, no ha tenido las millones de experiencias que, sin impedimentos, dan crecimiento a las ideas. Su experiencia estará finalmente limitada por sus dificultades. Puede carecer de información sobre ciertos sentidos; la información de los otros sentidos puede estar distorsionada o fragmentada; los problemas motrices pueden haber limitado físicamente su experiencia con muchas cosas. Si tiene problemas en el proceso visual puede ser incapaz de mantener la imagen de un objeto que no esté directamente frente a él. Como consecuencia, podría tener dificultades al crear imágenes mentales de su mundo, que luego necesita para su juego simbólico. Él jugará con las piedras que tiene enfrente, pero tendrá dificultad al simular que las piedras son caramelos porque tiene problemas al intentar mantener la idea de caramelo en su mente.

Si un niño tiene problemas en el proceso auditivo, también los tendrá al mantener sonidos y palabras en su mente. Le resultará difícil conectar la palabra para una cosa con la imagen visual, la experiencia táctil y la exploración motriz que la acompañan. Nuestras ideas surgen de nuestra experiencia con todos nuestros sentidos, como así también con nuestro sistema motriz; nosotros integramos toda aquella entrada cuando formamos una idea. Los niños con problemas de procesamiento tienen mucha dificultad para interpretar cada uno de los elementos de su experiencia con los que entran en contacto. Sin embargo, los que tienen solamente una visión o audición parcial, pero que pueden procesar aquellas experiencias, son capaces de integrarlas en un conjunto más grande.

Otro factor que dificulta el juego simbólico es que el niño necesita representarse sus propios deseos y anhelos, para vincularlos a las acciones y símbolos. Como explicamos en el capítulo 10, a raíz de sus problemas de procesamiento, muchos de los que presentan desafíos tienen dificultad al formar un enlace entre la emoción y el comportamiento y, finalmente, entre la emoción y los símbolos. La unidad básica de comunicación –la conexión entre emoción, comportamiento y símbolo– se está perdiendo.

Para ayudar a un niño con necesidades especiales a formar este enlace crítico, es importante conectar todo su aprendizaje a sus deseos e intenciones. Si cada vez que se extiende para tomar un muñeco, uno dice “Quiero muñequito, quiero muñequito” terminará asociando la idea “quiero muñeco” y, asimismo, las palabras “quiero muñeco” con lo que está sintiendo por dentro. Este trozo de aprendizaje tendrá un profundo significado emocional pues definirá un trocito de ella misma, la parte de él mismo que desea aquel muñeco. Si cada vez que su niño le golpea la pierna porque no puede comer una masita, usted le dice “Estás enojado. Ninguna masita. Quiero masita”, él asociará las ideas de enojado y quiero masita, y las palabras para aquellas ideas, con los sentimientos que la presionan desde dentro. Una vez más, aquel aprendizaje definirá otro trozo significativo de sí mismo.

Por lo tanto, la regla que lo guiará mientras trabaja para ayudarlo a aprender el uso de las ideas y palabras es siempre, *siempre* conectar sus palabras e ideas con los deseos e intenciones. Mientras trabaje con él sobre las cosas en las que se interesa y respecto a las cuales tiene sentimientos, lo estará ayudando a moverse dentro del mundo de las ideas. Usted puede elaborar esta habilidad en dos áreas: a través del juego simbólico y a través de sus conversaciones diarias, ya sean gestuales o verbales. En las siguientes páginas explicamos cómo puede hacerlo.

AYUDANDO A SU NIÑO A APRENDER EL JUEGO SIMBÓLICO

Cuando su niño está cerrando muchos círculos en forma seguida, usted debe introducirlo en el juego simbólico. La mejor manera de hacerlo es agregar un elemento simbólico a sus actividades favoritas.

- Cuando su niño comienza a hacer cosquillas, hágaselas con el bichito de la cosquilla, en lugar de hacerlo con sus dedos.
- Si está jugando con un muñeco, tome otro muñeco y hágalo hablar con él o ponga un títere en su mano y hable a través de la voz del títere.
- Cuando esté haciendo rodar mecánicamente un auto en el suelo, pregúntele por el conductor, o ponga un muñeco en el auto y diga: “Quiero una vuelta”. Use masilla para unir una pequeña figura a la parte de arriba del auto, si no puede colocarla adentro.
- Cuando se trepa al tobogán, llame al tobogán “montaña”. Cuando lo hamaque, mantenga la hamaca en lo alto, haga una cuenta regresiva (5, 4, 3, 2, 1) y deje despegar la nave hacia la luna, o haga que el bote se vaya a través del océano tormentoso.
- Cuando tenga hambre o sed mientras juega, ofrézcale primero comida y bebida de juguete (tenga un juego de té y comida de juguete). Tome un trago y comente “Yum”, luego ofrézcale algo de lo mismo.
- Agregue un rol al nombre de su niño cuando lo llame: Capitán Juan, Astronauta Sara, Chef Darryl, Doctora Celina. Esto lo alentará a imaginar que es alguien más.

Comience a tratar todas sus acciones en una forma imaginativa. Intente recordarse a sí mismo jugando imaginativamente, teniendo aventuras como un niño; es decir, juegue simbólicamente con él.

Transformarse en un personaje del drama

La manera más efectiva de comprometer al niño es incluirse uno mismo en la acción. Debe convertirse en un personaje del drama.

- Cuando su niño está jugando con su muñeco, hable por el muñeco o por otro que tenga. Diga “¡Estoy hambriento! ¡quiero comida! ¡ahora quiero salsa de manzana! ¡ahora quiero leche!”. No mire desde afuera comentando lo que él hace. Conviértase usted mismo en un personaje de su drama y háblele a su muñeco directamente. En lugar de preguntarle a él por el muñeco, pregúntele al muñeco: “¿quieres leche o jugo de manzana?”
- Cuando él está haciendo rodar un auto en el suelo y usted ponga un muñeco adentro, hable por el muñeco. Diga, “¡Quiero ir al zoológico! ¡podemos ir al zoológico!, ¡podemos ir a casa!”. Si él se resiste a su intrusión, ponga un edificio frente al auto y diga “Aquí está la casa. Ahora tu auto está en casa”. Si se resiste, tome un segundo auto y diga, “Corramos, ¡soy más rápido!”. Siga intentando con escenarios diferentes –todos construidos alrededor del tema de su auto– hasta captar su interés. Una vez que lo logre, quédese en el drama como el personaje creado.
- Cuando él está golpeando cacerolas, golpee con él diciendo “Estoy en la banda, también”. Introduzca nuevos instrumentos y vea si los toma. Convierta su golpear concreto en un juego simbólico, haciendo de usted mismo un tecladista en el drama. Empiece a marchar, así le da un propósito al golpeteo. Incluso, sume micrófonos de eco, pruébelos y luego que él los tome o los acerque a su boca.

Hasta que su niño amplíe su abanico de ideas simbólicas, puede querer conducir el auto, empujar el carrito de las compras o comerse él mismo la comida. Cuando pueda usar figuras o muñecos para representarse a sí mismo –cuando deje de rechazar personajes en el auto que está manejando– sabrá que ha subido un escalón más en la escalera simbólica.

Las ideas para el juego simbólico están en todas partes.

A medida que introduzca lo simbólico en el juego de su niño, estará siguiendo su iniciativa. Antes que introducir nuevas actividades, usted agregará elementos imaginarios a las actividades que él ya está realizando. Esto será más fácil si tiene muchos juguetes disponibles. Utensilios de cocina, cacerolas y ollas, recipientes de comida vacíos y otros útiles de todos los días pueden contribuir a la obra, así como autos y camiones de juguetes, garajes y casas, bloques y trenes, animales y títeres. Estos juguetes indefinidos le permitirán a su niño desarrollar dramas a su gusto, que representan aspectos de la vida real reconocidos por él. Cuando él esté jugando con sus muñecos favoritos y animales de peluche, busque oportunidades para simular actividades de todos los días: por ejemplo, los muñecos pueden ir a hacer las compras. Estas actividades, tan familiares e importantes para él, son usualmente el material más temprano del juego simbólico.

Como los niños construyen el juego simbólico desde sus experiencias reales, asegúrese que tenga una amplia base de experiencias: ir al aeropuerto, a la estación de bomberos, al zoológico, andar en colectivo, en tren, en calesita, para luego traerlas a la casa a través del juego; como por ejemplo, revivir la calesita corriendo en círculos y sacudiéndose arriba y abajo o galopando caballos de juguete en un círculo. Cuando vea un aeroplano en el cielo, hágale creer que está volando lejos. Use estas experiencias para ayudarlo a ejercitarse a través de su imaginación.

No tenga miedo de incluir el comportamiento imitativo de su niño en el juego simbólico. Así como los padres de Tammy transformaron el huir en dormir la siesta, usted puede dar significado a sus comportamientos particulares. Por ejemplo, si aletea con sus brazos, vea si es divertido ser aeroplanos. Si abre y cierra puertas perseverativamente, simule que busca a alguien del otro lado de la puerta, permita que su osito se atasque en la puerta o dele las llaves para abrirla y cerrarla. Los niños con desafíos motrices pueden hacer acciones muy simples en forma repetitiva. Darles a estas acciones intenciones simbólicas, cambiará sus significados y ayudará al niño a ir más allá de ellas.

Ampliar el argumento para mantener el drama en acción.

Una de las quejas más comunes de los padres es “¡Mi hijo es tan repetitivo!” “actúa las mismas escenas una y otra vez”. Es verdad. Abandonados a sus propias preferencias, la mayoría de los niños con necesidades especiales realizarán las mismas escenas una y otra vez, porque la familiaridad es reconfortante. Los niños con retrasos múltiples en el desarrollo dependen de la familiaridad porque les brinda seguridad. Su desafío es llevar el drama hacia nuevas direcciones, permanecer dentro del tema de su niño, pero introducir elementos en los que él podría no haber pensado.

- Si él está usando reiteradamente su camión de bomberos para apagar el fuego, conviértase en un gato atascado en un árbol que necesita un rescate o ponga un gato de juguete en el árbol y hable por él. Luego llame al 911 por el camión de los bomberos.

- Si hace repetidos viajes al almacén y compra las mismas cosas cada vez, transfórmese en el almacenero que dice “No hay más leche. Toda vendida, ¿puede ser pan en cambio?”. O bien, cierre el almacén justo cuando llega su niño.
- Si juega a dormir la siesta una y otra vez, sea un niño que se niega a dormir o que se niega a levantarse.
- Si actúa libretos familiares –un verso de una canción o líneas de un libro o video– use el juego simbólico para construir sobre esos libretos.

Gradualmente, introduzca nuevos elementos y juegue en la escena de un modo apenas diferente o use un nuevo juguete, en lugar de uno viejo. Poco a poco, adorne el libreto familiar o transforme el personaje de historieta en uno novedoso. Cuanto más orientado esté el libreto en lo que es su hijo, más creativo tendrá que ser usted, empleando palabras y acciones para inspirarlo a moverse en nuevas direcciones. No sea tímido respecto a interferir físicamente en sus actividades preferidas. Si el tren Thomas anda solamente en círculos, bloquee el camino con otro tren y diga “camino cerrado” o ponga un muñeco atravesado en el camino que diga “quiero subirme”. Convirtiéndose en un personaje y llevando el drama hacia una dirección ligeramente nueva, podrá ampliar lentamente el repertorio de su niño. Si usted no es repetitivo, él no lo será tampoco; por lo cual vea sus repeticiones como un desafío para ser más creativo. Si es paciente y persistente, construirá la flexibilidad de su niño mientras lo ayuda a introducirse en el mundo de las ideas.

No limite las ideas de su hijo por las inhabilidades físicas. Los niños con problemas motrices necesitan especialmente el juego simbólico para ejercitar acciones que pueden hacer todavía. Esta práctica los alienta a pensar en sí mismos como alguien que puede y es capaz de hacer lo que otros niños hacen. No subestime las ideas de su niño aunque su desarrollo motriz esté retrasado. Él puede hacer que su muñeco trepe la escalera para bajar por el tobogán, que su perrito salte en la piletta o simular que está cabalgando en la espalda de un caballo, aunque aún necesite ayuda para sentarse solo en su silla. (Use bandas elásticas, masilla o cinta para asegurar las figuras de modo que pueda moverlas con facilidad).

Introducir el conflicto o el desafío.

En lugar de seguir nuevamente con lo que él haya iniciado, conviértase en un personaje con un deseo propio. Proteste por sus decisiones y ofrézcale alternativas.

- Haga que su ‘títere perrito’ no quiera abrir su boca y refunfuñe “¡Uh, uh, uh!”
- Cuando el muñeco de su niño le diga al suyo que quiere comer su cereal, no se queje. Diga “¡No!” o también “¡Yo quiero helado! ¡Dame helado!”
- Cuando el auto de su niño baja por la ruta, no corra el suyo cerca. Hable por su auto y proteste “¡Esa es mi ruta! ¡Sal del camino!”
- Cuando su niño ponga su personaje en la nave espacial, haga que su personaje diga “¡Es mi turno! ¡Yo me voy a la luna!”. Si su niño empuja este personaje, diga “¡No puedes empujarme, yo tengo mi pistola láser!”. Use la respuesta negativa de su niño como una invitación a insertar otro elemento.

Crear problemas para que su niño los resuelva es, más que calificar o reflejar lo que él hace, incitarlo a dar el próximo paso o idea. Para estimularlo a continuar, susurre “uh, oh, ¿qué vas a hacer? ¡él es tan malo!”. O si está atascado, susurre dos sugerencias de las que él pueda elegir.

Después de introducir un nuevo elemento, dele a su niño la posibilidad de responder. En el tiempo dado, él puede tomar su nueva idea y seguir con ella o resolver el problema que le planteó, agregando más de sí mismo. Si no responde, intente otra vez con la misma idea o con una nueva. Eventualmente, se volverá más flexible.

¿Qué tan a menudo debería hacer esto? Introduzca una novedad con tanta frecuencia como sea necesario para mantener el flujo espontáneo de la acción, o sea, siempre que su niño se estanca, cuando su juego se hace mecánico o cuando sale de la sintonía del drama. Usted no necesita hacerlo a cada segundo y ciertamente no tanto como para dirigir el drama. El objetivo es estimularlo en una nueva dirección y luego seguirlo. Aun la exageración de su control o de sus ideas inflexibles lo ayudará a comprender qué está haciendo y a volver atrás. Usted podría decirles a sus personajes que no se mueven porque el jefe lo ha dicho: ¡Y es en serio!

No se preocupe demasiado porque esta contrariedad parezca negativa o le dé un mal ejemplo a su niño. Usted tendrá oportunidades más tarde para trabajar sobre los buenos modales, el respeto por los turnos y otras reglas de la **etiqueta (convivencia social)**. Justamente ahora, lo más importantes es ayudarlo a desarrollar dramas más ricos, y cada vez que introduzca una idea contraria o un conflicto estará desafiando a su niño a ser creativo y a desarrollar y expresar nuevas ideas.

Incluya los sentidos y las habilidades motoras y de procesamiento de su niño.

A medida que busca maneras de ampliar el drama, trate de incluir experiencias sensoriales y las habilidades motoras y de procesamiento que son difíciles para su niño. Si a él no le gusta tocar y siente aversión por muchas texturas, trate de incluir diferentes tipos de éstas en su juego. Las muñecas pueden cocinar con plastilina, arena o maicena mezclada con agua. Ellas pueden nadar en el agua o en crema de afeitarse. Los autos pueden correr sobre papel-arena o aluminio a través de una caja de arena y bajar montañas de cartón. También introduzca sonidos en su obra. Trenes y autos pueden tener diferentes tipos de bocinas y silbidos. Los muñecos pueden tocar instrumentos musicales y bailar diferentes clases de música (no sólo cintas para niños). Use un simple micrófono de eco y golpee en un tambor (un palo y una cañera lo harán). Dramatizar estas acciones con “¡Damas y caballeros presentamos al Gran Jacobo y a su banda marchante!”

Si su niño tiene dificultad para mantener su postura y a menudo se cae buscando un apoyo en el piso, sobre el almohadón, no deseará realizar movimientos impredecibles en el espacio. Usted necesita encontrar maneras de hacer que él quiera moverse. Si su tren realiza movimientos cortos -líneas rectas hacia atrás y adelante- sugiera que sus trenes corran por la montaña de una silla del living. Corra su tren hacia delante (¡Oh no! ¡el tren se fue!”). Él se levantará para recuperarlo o lo seguirá, aceptando lo que sigue luego. Si su muñeco juega en un área reducida, conviértase en el pequeño perro del muñeco que corre lejos del hogar y necesita ser rescatado. A menudo, la dificultad con el secuenciamiento mantiene a un niño haciendo la misma cosa una y otra vez. Sus movimientos sugerirán el siguiente paso a seguir.

Si su niño tiene desafíos en el procesamiento auditivo, haga que la mayor parte de su diálogo dramático sea corto y simple. Use claves familiares. Pero mientras juegue, introduzca gradualmente frases cada vez más largas y complejas, siempre relacionadas con sus acciones y aumentando lentamente sus habilidades para comprender.

Realice todas estas introducciones con amabilidad. Cada una puede causarle displacer y generar resistencia. No lo fuerce. Si no desea cocinar con plastilina hoy, ni mañana, ni el día siguiente, tal vez será la semana o mes posterior. Dejando a su disponibilidad estas nuevas experiencias de una manera no amenazadora en el contexto del juego simbólico, puede disminuir lentamente su displacer por ellas. Él recordará lo que usted hizo y tal vez desee intentarlo nuevamente cuando inicie el movimiento y, quizás, también acepte la novedad. Espere un tiempo hasta que él pueda organizar una respuesta antes que usted se mueva.

Use palabras mientras juega.

Aunque su niño no sea verbal aún, asegúrese de hablar con él mientras juega –no con grandes soliloquios- con palabras solas y frases cortas que vayan directamente a lo que él está haciendo o sintiendo. Al conectar sus palabras con sus emociones veladas, lo estará ayudando a entrenarse en el discurso.

Sam y su padre, Paul, estaban haciendo rodar camiones alrededor de la habitación. Cada vez que Paul movía su camión rápido, los ojos de su hijo se encendían. Cuando iba más despacio, él parecía menos enganchado. Para agregar palabras a la acción, Paul empezó a decir “rápido” cada vez que su camión rodaba rápido y “lento” cada vez que lo movía despacio. Después de unos minutos, lo miró a Sam y preguntó “¿rápido o lento?”. Él no respondió. Entonces rodó los camiones, diciendo las palabras otra vez y repitió la pregunta. Luego de varios intentos, Sam ondeó sus manos rápido en respuesta, pero su padre parecía confundido, “¿rápido o lento?” preguntó otra vez. Sam ondeó sus manos pero nuevamente él estaba confundido. Después de haber repetido la pregunta por cuarta vez, Sam dijo “lento”. Paul movió el camión lentamente. Y su hijo gritó “¡Rápido, rápido, rápido!”, diciendo lo que él había querido decir la primera vez. Cuando Paul condujo el camión a través de la alfombra, su hijo tenía una enorme sonrisa en el rostro. El juego había durado media hora y había tenido su primera comunicación verbal.

Más tarde, Paul comentó que estaba sorprendido porque su hijo había aprendido la palabra tan rápidamente. Las palabras pueden aprenderse, con prontitud, si se relacionan con los gestos de los niños, su motivación y sus sentimientos fuertes.

Cuando un niño está absorto en algo –sea un juguete, la cara de su madre o incluso el deseo de irse afuera ya– está motivado para aprender. Su interés en la actividad significa que el aprendizaje será real. No sólo dirá la palabra sino que entenderá el concepto y recordará la palabra en el futuro.

Este aprendizaje es muy diferente del que ocurre cuando los niños memorizan. Probablemente, usted ha presenciado lo que ocurre. Un niño memoriza los días de la semana u otras palabras simples y las pronuncia articuladas cuando le preguntan, pero si lo coloca en una situación diferente el aprendizaje desaparecerá repentinamente. Ni siquiera con todo el esfuerzo del mundo podrá recordar lo que debía decir. No absorbió el significado completo de las palabras, sino que meramente memorizó sus sonidos porque le enseñaron las palabras en forma aislada.

Usted puede ayudar a su niño a aprender los significados de las palabras introduciendo *siempre, siempre* nuevas palabras en el contexto de una actividad absorbente. Si el contexto está pleno de sentimientos, las palabras se enlazarán a aquellos sentimientos y a su sentido subyacente de propósito.

- A medida que su niño está listo para correr, saltar o bajar por la colina, diga “¡Listo, preparados, ya!”. Exclame “¡Ya!”, cuando él comience a moverse. Pronto comenzará a llenar los vacíos. Usted puede también hacer una cuenta regresiva: “¡1, 2, 3, ya!” o “5, 4, 3, 2, 1, despeguen!”.
- Cuando le permita a su niño una carrera a caballo y él gestualice para ir hacia la izquierda o la derecha, nombre la dirección que él ha elegido.
- Mientras él corre su auto y su rostro se ilumina con alegría, diga “El auto se fue rápido”.
- Mientras lleva al perro hacia la puerta, diga “mascota”
- A medida que intenta sacarle algunas bolitas a su niño, diga “Mías”. Es posible que él tire el canasto y repita “¡Mías!”, aún más fuertemente.

Si las nuevas palabras están siempre conectadas a los sentimientos y gestos de su niño, su vocabulario crecerá de una manera significativa, pero no mecánica. Mantenga su voz plena de entusiasmo y varíe su tono cuando le hable. Eleve su afecto y enfrente la situación con diferentes sentimientos.

Sorprendentemente, algunos niños que son lentos para comenzar a hablar usan palabras para expresar emociones fuertes, tales como “¡Oh, no! ¿qué ocurrió?” “¡Se rompió! ¡arréglalo!”. Estas palabras se refieren a algo que salió mal y reflejan fuertes sentimientos de frustración, de sorpresa, enojo o angustia. Como el niño escucha que otros expresan estas palabras con emociones fuertes, éstas son imitadas. Ellas también producen una impresión porque, usualmente, llevan a la solución de un problema y hacia la empatía.

AYUDANDO A SU NIÑO A USAR IDEAS EN LA CONVERSACIÓN DIARIA

A medida que usted comience a nombrar los sentimientos de su niño y sus gestos durante el juego, puede hacer lo mismo en la vida diaria.

- Cuando su niño señale los helados que están en el freezer, diga “Helado. ¿Quieres helado?”
- Cuando se queja porque ha tirado su cuchara, diga “¡Uh–oh!” para sintonizar con su emoción y luego “¿Quieres la cuchara?”, para ofrecer una solución. No dude en repetir las palabras para sostener la emoción y prolongar el momento. “Oh no, Sara se lastimó. Te lastimaste la rodilla. ¿Te duele? ¿duele mucho?”
- Cuando su niño llore mientras lo lleva a la cama, diga “¿Triste? ¿enojado? ¿no quieres ir a la cama?”

Conectando sus palabras con los sentimientos que lleva dentro, usted lo ayudará a enlazar el significado de las palabras consigo mismo. Gradualmente, será capaz de usar las palabras también.

Si usted puede, espere siempre que su niño desee algo hasta que obtenga alguna respuesta: una mirada, un contacto, una vocalización o una palabra. Prolongue estos momentos y sosténgalos hasta que piense que su niño va a llorar o darse por vencido.

Incremento el número de círculos verbales.

Tal como trabajó con su niño para incrementar el número de círculos gestuales que podía cerrar, ahora trabaje para aumentar el número de círculos verbales, su habilidad para conectarse en un diálogo verbal creciente. Usted puede hacerlo retrasando o negociando sus demandas.

- Cuando él coloque su mano en el picaporte y diga “¡Afuera!” no le permita salir, retráselo y exclame “¡Mucho frío”, o “necesitas botas”. Probablemente él se queje, “¡Ahora! ¡afuera ahora!”. Usted puede hacer un gesto con su cabeza diciendo “¡No! y diciendo “demasiado frío, necesitas botas”. Él dirá “¡No necesito botas!”. En este punto usted puede ceder y dejarlo ir. Él habrá cerrado múltiples círculos verbales en lugar de uno solo.

Si comprende la secuencia de eventos necesarios para irse afuera, es mejor no decir “No” inmediatamente; al hacerlo se puede producir tanta frustración y enojo que sea incapaz de continuar el diálogo. En cambio, siga su deseo de salir y trate de expandirlo. “Oh, tú quieres ir afuera”. Cuando vaya hacia la puerta cerrada, pregúntele si tiene la llave. Esto puede sorprenderlo, pero probablemente reconocerá la necesidad de la llave. Usted puede buscar la llave (tenga un viejo equipo disponible para este propósito) e intentar abrirla, hacer que no funcione, golpear la puerta, encontrar una llave diferente, etc. y, mantener así, la interacción en marcha. Él no sólo cerrará muchos círculos, sino que se concentrará en jugar con las llaves. Esta interacción puede expandirse y llegar a ser una discusión de qué tomar, dónde ir, cómo hacerlo, con quién ir, etc. Usted puede también jugar al no entender.

- Cuando su niño diga, “¡Jugo!”, haga como que no entiende. “¿leche?”, puede preguntar. El llorará, “¡No, jugo!”. “¿Agua?”, puede intentar nuevamente. “¡No agua!, ¡jugos!” responderá él. Si pide agua, puede preguntarle confundido, “¿Quieres un baño?”. El puede gritar, “¡No un baño! ¡tomar agua!”. El puede frustrarse, pero habrá convertido un simple círculo en una conversación de múltiples círculos.
- Cuando su niño desee cierto juguete, dele uno diferente, pero diga, “Aquí está querido”, usando un tono positivo y no uno de broma. O si desea tomar algo, ofrézcale una taza o una masita de juguete, en lugar de una real. El puede jugar o insistir en lo real.

La importancia de negociar.

Una vez que su niño es más verbal, es tiempo de comenzar un segundo tipo de negociación – no sólo retrasarlo, sino cuestionar su intención. ¿Por qué quiere ir afuera tan malamente?, ¿qué quiere hacer afuera?, ¿por qué debe irse afuera ahora?. Este tipo de negociación es terriblemente importante porque no sólo incrementa el número de círculos verbales que puede cerrar, sino que también lo ayuda a saltar hacia el pensamiento abstracto.

Cuando golpee la puerta y pida irse afuera, su realidad es completamente concreta. Está focalizado en la puerta que se encuentra entre él y su deseo. Cuando usted lo demora, preguntando, “¿Qué deseas hacer afuera?”, lo está ayudando a imaginarse qué desea en su mente. En aquel momento – cuando él visualiza la bicicleta que desea para andar por ejemplo – realiza el salto hacia el pensamiento abstracto o simbólico.

Preguntándole a su niño sobre su deseo, también lo está ayudando a pensar sobre lo que está haciendo. Este cambio desde *reaccionar* a una situación hasta *pensar* en ella, es crítico para el desarrollo de su niño. Es lo que le permite hablar sobre sus sentimientos en lugar de actuarlos simplemente. Su actitud general en este proceso es tan importante como lo que usted dice. Simplemente mirando a su niño con una expresión de “¿Cuál es el

apuro?”, mientras golpea la puerta, estará estimulando el pensamiento y no la actuación. Esta es la clave para la simbolización o la representación de deseos o acciones; es la clave para ayudar a su niño a cambiar el hacer por el pensar.

Usted se beneficiará considerablemente de este cambio también, porque este tipo de interacción desvía momentáneamente la atención de una lucha por el poder por ver quién gana. Su niño no necesita ser distraído durante mucho tiempo, sino que un tiempo corto es a menudo suficiente para que considere su demanda, sugiera un compromiso, o piense otras preguntas que extenderán la negociación.

Aunque importante para todos los niños, este tipo de negociación es especialmente relevante para los que presentan necesidades especiales. Muchos hacen la transición desde la pura reactividad hacia el pensamiento, cerca de los dos años de edad. Los que presentan necesidades especiales, más precisamente aquellos con retrasos cognitivos y en muchos sistemas, tienen una particular dificultad con este cambio y, a menudo, se asume que son incapaces de hacer el salto. Sin el estímulo de sus padres, maestros y terapeutas, frecuentemente continúan aprendiendo nuevas habilidades intelectuales pero fallan al desarrollar la capacidad emocional para pensar antes de actuar. El resultado son los niños con los intereses y el vocabulario de los cuatro años de edad, pero que actúan como los de 16 meses, incapaces de controlar su comportamiento.

Para muchos niños con necesidades especiales, aprender a pensar antes de actuar requiere un esfuerzo concentrado por parte de sus cuidadores. Puede ser reacio a negociar con su niño primero, por temor de provocar discusiones. ¡Y las provocará!. Pero, a corto plazo, estas discusiones promoverán sus habilidades para la comunicación y, a largo plazo, lo ayudarán a ser más flexible y reflexivo.

- Cuando su niño diga “¡No cama!”, no lo agarre para llevarlo. Negocie, pregunte “¿Por qué no cama? ¿por qué no ahora?”. Plantee la negociación. Coloque los límites después de las negociaciones, cuando usted pueda comprender cómo se siente él y qué desea. Luego puede intentar una empatía. Sugiera otro tiempo para lo que él deseaba hacer y sea firme respecto a irse a la cama.
- Cuando su niño quiera colocarse el traje de Batman por cuarta vez seguida, diga “¿Por qué quieres tanto a Batman?, ¿no quieres ponerte el disfraz de pirata?, ¿qué tiene de bueno Batman?”. No tema hablar sobre su deseo porque lo ayudará con sus anhelos (de poder, de quejarse por lo que sea) y le facilitará aceptar las limitaciones una vez que las haya comprendido. Más tarde, explique por qué no puede realizar su deseo: “Está en el lavarropas, querido” o “Lo puedes usar después de la escuela”.
- Cuando él no quiera comer los brócoli, pregunte “¿Por qué no brócoli? ¿qué tienen que sea tan terrible? ¿qué te gusta más?. No es brócoli, ¡es un árbol!, ¿quieres un árbol pequeño o uno grande?”.

Permita que estas sesiones duren cinco, siete minutos, o más si puede. No tema si se enoja. Cuantos más círculos cierre, mejor aprenderá a pensar en sus sentimientos y comportamientos.

Él no necesita ser verbal para conectarse en este tipo de negociación. Usted puede cuestionarlo ya sea con gestos como con palabras. Cuando golpee la puerta para decirle que quiere irse afuera, no se la abra. Eleve sus brazos y hombros, y mire confundido como si dijera “¿por qué?”. Vaya hasta la ventana y señale, como para preguntar qué objetos hay afuera que él desea. Trate de no dejarlo salir hasta que haya respondido a su pregunta

señalando lo que desea. Usted también puede tener fotos de cosas que él hace afuera colocadas en la puerta. Él puede señalar o darle a usted la foto de lo que desea. Cuanto más lo cuestione sobre sus sentimientos y comportamientos, más tendrá que identificar por sí mismo lo que desea hacer y más pronto será un pensador abstracto.

Las tres fases del discurso

A medida que su niño aprende a hablar, lo verá moverse a través de tres fases discretas. La primer fase es el uso azaroso de las palabras, el balbuceo o la rotulación de ítems comunes tales como leche o jugo, no para satisfacer una necesidad sino por el placer de hacer sonidos. La segunda fase es el uso intencional de palabras –“¡jugo ahora!”– para decirle lo que desea. Aunque lejos de la primer fase (ahora comprende que las palabras portan un significado), esta fase tiene todavía un solo aspecto; él no responde cuando usted le habla. La tercera fase es la habilidad de usar palabras intencionalmente en colaboración, de llevar a cabo una conversación.

Estas tres etapas se superponen. Su niño puede todavía balbucear mientras también usa palabras intencionalmente, o decir “jugo” cuando lo desea, pero musitar “auto” y “queso” sin darles un significado, o por alguna asociación. Puede conectarse en una conversación recíproca en algunos momentos, y en otros, ignorarlo mientras murmura para sí mismo. Este comportamiento es una parte natural del aprendizaje del habla. Mientras su esfuerzo esté orientado hacia la intencionalidad, está en el camino correcto.

Usted puede ayudar en este proceso enlazando todas las palabras de su niño a su comportamiento. Tan pronto como comience a balbucear, déle el objeto que está nombrando. Mientras balbucea “leche”, déle un vaso de leche o señale la leche que está en la heladera. Mientras balbucea “Josh” llévelo hasta su hermano o muéstrole una foto si Josh no está allí. Cuanto más conecte el creciente discurso de su niño con los objetos que representa, más significativo será su lenguaje.

Algunos vocabularios de los niños crecen mientras su discurso permanece azaroso e idiosincrásico. Su niño puede conversar mucho, pero darle muy poco sentido y parecer que no se está comunicando. Si esto sucede, examine su comportamiento. ¿Son sus gestos intencionales? ¿puede tomarlo de la mano y llevarlo hasta la heladera? ¿puede señalar la puerta para decir que quiere irse afuera?. Si ha dominado la construcción gestual del discurso, asegúrese de estar usando palabras mientras interactúa con él: “¿Puedo yo tomar la pelota”, mientras extiende su mano para que él se la dé; ¿quieres el pan?” cuando se lo ofrece. Mientras hace esto, probablemente él comenzará a conectar sus palabras con el comportamiento intencional. Usted puede escuchar primero las aproximaciones de la palabra, o el discurso subliminal, que se hace más claro cuando se incrementa la intencionalidad.

Si el comportamiento de su niño no es intencional, al igual que su discurso, ayúdelo a dominar el toma-y-dame básico de la interacción. Abra y cierre muchos círculos gestuales (vea el Capítulo 10). Use palabras como parte de estas interacciones. No simplifique, no trate de enseñar palabras, no nombre objetos ni haga que su niño repita frases. Interactúe y hable. No abandone el trabajo con las palabras –usted puede todavía enseñarle los nombres de los objetos ligados a sus acciones– pero no espere el discurso intencional hasta que haya dominado los gestos intencionales.

Corrigiendo el discurso de su niño.

Con frecuencia, cuando los niños aprenden a hablar, parecen caer en ciertos errores. “Él” es sustituido por “Ella”, el “Yo” por “tú”, o usa repetidamente mal una palabra. A veces, estos errores persisten durante largos períodos de tiempo hasta que crece el temor en los padres de que su hijo nunca aprenderá a hablar correctamente. Es natural querer corregir esos errores pero no lo intente. Mucho más importantes que estos detalles son las ideas de su niño. Probablemente, él se corregirá a sí mismo cuando su fluidez y su proceso de pensamiento crezcan. Si siente que debe modificar sus errores, no lo haga corrigiéndolo. Esto conduce a una discusión controladora, no espontánea en la cual le está diciendo a su niño qué hacer. Un método mejor es guiarlo hacia una discusión de final abierto que estimule sus ideas. Cuando él se refiera a sí mismo como “tú”, diga “Espera un minuto. Estoy confundido. ¿Quieres decir tú o mí?”. Persista gozosamente hasta que se corrija a sí mismo. De este modo, lo puede ayudar a ver su error mientras está interactuando espontáneamente.

AYUDANDO A SU NIÑO A EXPRESAR SENTIMIENTOS

A medida que su niño se haga más verbal y su juego simbólico se presente más elaborado, usará ambas habilidades para expresar sus sentimientos. Como consecuencia, usted tendrá una variedad de maneras para ayudarlo a tratar sentimientos que sean confusos o incómodos y a expandir su rango de emociones.

En una primera mirada puede parecer como si el juego de su niño se tratara de emociones. Podría entender que él está jugando a la casa, al almacén o a la escuela **y por supuesto, aunque superficialmente lo está haciendo**. Pero por debajo, en los impulsos que lo guían a jugar de una manera más que de otra, su juego es una expresión de sus sentimientos. Usted aprenderá a ver a través de los detalles superficiales del juego —qué muñeca usa el vestido azul y cuál el blanco— el contenido emocional subyacente.

Jason y su padre, George, estaban jugando con un auto de juguete. “¡Mira mi auto”, Jason llamó a su papá. “Lo veo”, contestó George. “¡Va rápido. Zoom!”, dijo Jason, corriendo el auto por la alfombra. “Puedo verlo”, asintió su padre. Luego él agregó, “Parece excitante que vaya tan rápido”. Su hijo le regaló una gran sonrisa. “Mira”, dijo Jason, “lo puedo hacer andar como un cohete”, y elevó su auto por el aire. “Guau. Ese es un cohete poderoso”, admitió George. “Aquí viene”, dijo Jason iluminándose con orgullo, y haciendo volar el auto alto en el aire por encima de la cabeza de su padre.

George podría haber hablado sobre el color del auto de Jason o sobre el hecho que los autos no vuelan. Podría haber planteado todo tipo de preguntas. Pero en cambio, reconoció que el drama de Jason se trataba realmente del poder. Él ayudó a su hijo a expresar aquel sentimiento reconociéndolo él mismo (“Parece excitante que vaya tan rápido”) y dándole un nombre (“Es un poderoso cohete”). El orgullo que Jason demostró cuando su padre expresó lo que él estaba sintiendo era la prueba que había dado en el blanco. Él no lo distrajo con preguntas que no eran importantes para aquel sentimiento.

Usted se puede preguntar cómo es posible ver, **a través de los detalles superficiales**, el drama oculto que está por debajo. No es realmente tan difícil como lo parece, porque el número de temas emocionales que subyacen en el juego de los niños es muy pequeño. Ciertas temáticas tienden a aparecer una y otra vez. Con un poco de práctica, puede adaptarse y reconocerlo en los dramas de su niño. Estos temas, usualmente, se derivan de las experiencias de la vida real o de las ideas con las que los niños han identificado a partir de videos o libros familiares. Aquí presentamos algunos de los temas más comunes:

TEMA 1. Crianza y dependencia. Los niños están muy preocupados con la crianza y la dependencia porque dependen tanto de sus padres, que no es sorprendente ver estos sentimientos en la superficie de su juego. ¿A qué se parecen?. Justamente lo que usted espera: muñecas abrazándose, cuidando a sus bebés; animales bebés colgándose de los animales mamá o pidiéndoles comida. Son todas maneras en que despliega su conciencia de que está dependiendo de usted.

TEMA 2. Placer y excitación. Usted sabe cuándo su niño está excitado: se ríe y salta, puede mover sus brazos o sus pies, aunque tenga problemas para controlar sus movimientos. Ahora, comience buscando aquellos signos en el juego. Las muñecas saltando excitadamente, bailando o corriendo con furia pueden ser signos de placer y excitación.

TEMA 3: Curiosidad. Muchos niños son intrínsecamente curiosos y los que tienen necesidades especiales, no son una excepción. A medida que sintonice más y más con el mundo externo, usted lo encontrará en juegos que implican la búsqueda de cosas, de tesoros escondidos, la exploración de nuevos espacios. Él usará su imaginación para crear juegos que muestren que es curioso respecto a cosas y lugares que están más allá de los que puede tocar y ver.

TEMA 4: Poder y afirmación. Todos los niños se sienten sin poder en el mundo y los que tienen necesidades especiales aun más. ¡Hay tantas cosas que no pueden hacer!. Para combatir esta sensación de falta de poder y para maximizar qué sentimientos de poder tienen, con el tiempo y ayuda, pueden aprender a desplegar temas de poder y afirmación. Este juego adquiere un gran número de formas, pues puede necesitar que un juguete sea inusualmente poderoso -como Jason lo hizo cuando convirtió su auto en un cohete- o simular ser algo vigoroso, tal como un gigante que aplasta todo con su pie. También puede desplegar un drama en el cual un dinosaurio sea mucho más fuerte que los otros y los empuje o utilizar grúas de construcción y camiones diesel, es decir, objetos que son tan poderosos como el niño quisiera ser. A medida que tome más conciencia de la cultura que lo rodea, puede interesarse en los personajes poderosos del día. Él deseará vestirse como un Power Ranger o como Superman, o jugar con personajes de juguete que los representen. Primeramente disfrutará la imagen y los gestos de estos personajes, pero no será capaz de expresar una historia, contarle por qué son tan poderosos (buenos) o por qué siempre ganan. Más tarde, los motivos emergerán en el juego; comenzará a diferenciar a los buenos muchachos de los malos diciendo “Capturen a los piratas, ellos son malos porque roban el oro y la plata”. Eventualmente, será capaz de decirle por qué un bando está bien o equivocado, inclusive cuando ambos estén peleando de la misma manera.

TEMA 5: Enojo y agresión. ¡Muchos padres piensan que ven este tema demasiado a menudo!. Es fácil de reconocer. Su niño tiene soldados que batallan o animales que pelean, muñecos que se matan entre sí, o autos que chocan. Las variaciones no tienen final, pero el tema subyacente es el mismo. Él está usando el juego para expresar la agresión. Recuerde, esto es seguro para él, y es la única manera aceptable de expresar el impulso.

TEMA 6: Puesta de límites. El juego de puesta de límites también contiene sentimientos: agresivos, de excitación o de profundo dolor. Los sentimientos fuertes son atemorizantes, de modo que los niños los controlan poniendo límites. Ellos ponen a los malos en una cárcel, hacen que los muñecos se vayan a dormir temprano, no quieren que su muñeco favorito desayune porque se portó mal. Cuando usted vea que está castigando a los personajes en su juego, es porque está encarcelando sus propios deseos o sentimientos. Está, también, identificándose con los límites que usted le pone; y el hecho de ponerle límites a los otros hace que él se sienta menos desvalido.

TEMA 7: Temores y ansiedades. Temor de separación (“Mis padres me dejarán”); temor por el daño (“Yo me lastimaré el cuerpo y nunca me recuperaré”); temor por una catástrofe (“Un huracán golpeará nuestra casa y la derribará”) estas son algunas de las ansiedades comunes que los niños sienten. Aun los que tienen habilidades verbales presentan, usualmente, temor de expresarlas abiertamente, pero estos sentimientos atemorizantes casi siempre aparecen en el juego. Los ‘animales mamá’ abandonan a sus bebés. Los grandes

osos se sientan sobre las casas y las aplastan. Los muñecos se sientan en los autos y se caen. Los escenarios no son tan sutiles y, una vez que usted comience a observar, encontrará que es fácil reconocerlos. También descubrirá estos temas cuando desee leer ciertas historias una y otra vez, tales como “Los tres pequeños cerditos”.

TEMA 8: Amor, empatía, y preocupación por los otros. A medida que su niño comienza a sentirse cómodo relacionándose con los otros, crecerá su capacidad para sentir amor y empatía. Usted la verá reflejada en su juego. Los muñecos comenzarán a ayudarse, los animales se alimentarán entre sí o los muñecos se enamorarán y se casarán. Su niño también expresará estos temas a través del juego de roles, tal como jugar a la casita. Él puede actuar como el padre y hacer que usted sea el niño. No se sorprenda al encontrar que se convierte en una mamá o papá que siempre es el jefe -sí el jefe-.

TEMA 9: Control. “¡Yo soy el jefe!”. Usted ha experimentado esta demanda de parte de su niño ya sea, que la exprese, se queje por ella, llore o tenga una rabieta. Precisamente, como controla tan pocas cosas en su vida este un aspecto muy importante. Lo que su niño no puede controlar en la vida real, a veces lo hace en el juego: siendo el comisario que da las órdenes, haciendo que el perro pequeño le diga al grande qué hacer, asegurándose que cada cosa en la fiesta del té esté colocado de la manera correcta. ¡Él puede disfrutar obligándolo a usted a ser el niño para darle órdenes!

Los sentimientos expresados en el juego y los manifestados directamente.

Es posible que su niño actúe en el juego de una manera que no coincida con el tema emocional que esté desplegando con usted en aquel momento. Por ejemplo, puede abocarse a un drama sobre una familia feliz en la cual los osos mamá, papá y bebé se abrazan y se besan antes de sentarse para una gran comida. “Eso es fácil” puede pensar usted, “un drama sobre el amor y la dependencia”. Pero en el momento en que usted se mueve para ayudar con la acción, él lo deja a un lado, afirmando su necesidad de hacer todo por sí mismo. ¡Nada relacionado con ser muy dependiente!. No se sorprenda. Los niños son complejos y también lo son sus emociones. Ellos raramente sienten una emoción por vez. Él es consciente de su dependencia respecto a usted y está contento que esté allí para apoyarlo, pero también está ansioso por crecer y depender más de sí mismo. Ambos conjuntos de sentimientos aparecen en su juego: uno en el contenido del drama, el otro en cómo lo trata a usted. El contenido se refiere a la cercanía y la dependencia; la manera en que lo trata tiene que ver con quién es el jefe.

Aquí presentamos otro ejemplo. Un niño y su padre están construyendo una torre gigante de bloques. A medida que el niño dirige, el padre coloca cuidadosamente un bloque arriba del otro. Entonces, cuando la torre está tan alta como puede serlo, el niño le indica a su padre que coloque un soldado sobre la cima. Allí, desde su puesto, el soldado temerario mira al mundo que está a sus pies. Probablemente, usted piensa que este es un drama que se trata del poder y el control. Y eso es absolutamente correcto; el niño se está haciendo a sí mismo más grande y más poderoso, logrando una empatía con la torre y el soldado. Pero repentinamente, en lugar de ejercitar su poder diciéndole a su padre qué debe hacer luego, se muestra tímido, pierde interés en los bloques y gatea hacia la falda de su papá. ¿Qué ha ocurrido? Ha hecho su aparición un segundo tema emocional. Como muchos niños, el niño anhelaba poder. Pero el poder es también atemorizante. Tal vez sienta que si tiene mucho poder puede perder a su papá. Para protegerse a sí mismo, se hace dependiente y gatea hacia él para reasegurarse.

Un conflicto emocional similar podría desplegarse de una manera diferente. En lugar de ir hacia el papá cuando se pone ansioso, un niño con un comportamiento más fragmentado podría derribar la torre y arrojar los bloques por toda la habitación. Más que enojarse porque ha arruinado el juego, es importante lograr una empatía con su conflicto

subyacente. Si es verbal, su padre podría decir, “Oh, el hombre y los bloques subieron mucho; los tenías que derribar”. Si aun no es verbal, podría indicarle algo grande con sus manos, es decir, simplemente “Era demasiado grande”, y hacer la mímica de derribar. El padre puede ser como un gran oso cariñoso que ayuda a su hijo a calmarse si está comenzando a enfurecerse, sosteniéndolo si fuera necesario hasta que se calme. Al ver el drama emocional que subyace en la acción superficial, es posible darle la seguridad que está buscando.

¿Qué debe hacer usted cuando ve que aparecen estos sentimientos en la superficie del juego de su hijo?. Reconocerlos. No necesita responderlos, identificarlos, ni siquiera discutirlos. Sólo diga –con palabras y gestos– lo que usted ve que expresa y trate de expandir el diálogo. Si el tema es el poder, ofrézcale correr con las naves cohetes y discutir cuál es más poderosa. Si el tema es la dependencia y su niño desea un abrazo, pregúntele “¿Qué tan grande quieres el abrazo?”. Únase al tema. Un niño verbal escuchará sus palabras; uno no verbal leerá sus gestos.

Es útil hablarles a los personajes con lo que su niño está jugando, poniendo sus gestos en palabras. Use tonos exagerados de voz que llegarán aun cuando las palabras específicas no lleguen. Usted puede iniciar la interacción con palabras o gestos y luego extender el drama.

- Si las muñecas se están abrazando, sonríale cálida y empáticamente a su niño y haga la mímica de abrazar para mostrarle que entiende lo que está diciendo. Podría decir “¡Oh, Susie te ama tanto!” y enviarle un beso.
- Si los muñecos están luchando, haga la mímica del gesto de golpear y frunza el ceño para mostrarle que ha comprendido su tema emocional. Usted podría decir “Uh-oh, ¡David está enojado! ¡mejor te detienes!”, o “¡Vete!”, dependiendo de los gestos que su muñeco esté haciendo.
- Si un monstruo derriba una casa, diga “¡Oh, no! Un gran monstruo rompió la casa. Tengo miedo. ¡Vete, monstruo! ¡Vete!”. O, “¡Te agarraré! No puedes lastimar a mi Sara”. Haga la mímica de derribar la casa y mire alarmado para que comprenda que usted sabe cómo se siente.
- Si, como Jason, su niño está haciendo volar un auto como un cohete, tome un segundo auto y hágalo volar rápido. Diga “¡Guau! ¡Mira cómo va! ¡Zoom! ¡Zoom!”, para indicar su poder. Aun sin emplear palabras, él sabrá que usted ha comprendido su tono emocional.

Nombre también los sentimientos que él expresa hacia usted:

- Cuando su niño insiste en hacer las cosas a su manera, reconozca su necesidad de controlar diciendo “Ya veo. Tú eres el jefe”, y haga un show para permitirle dirigir la acción.
- Cuando él se cuelgue de usted y se muestre dependiente, acarícielo. Pregúntele qué tipo de abrazo desea hasta que esté listo para unirse nuevamente al juego.
- Cuando él lo aleje y no le permita unirse a su juego, hágale saber que usted lo comprende diciendo “Veo que quieres hacer las cosas por ti mismo”. Córrase un poco hacia atrás físicamente, para que su lenguaje corporal le haga saber que le está dejando más espacio.

Su trabajo no es cambiar los sentimientos de su niño, sino hacerle saber que usted los comprende, que se siente cómodo con ellos y que juntos pueden comunicárselos.

Ayudando a un niño no verbal a explorar sentimientos a través del juego simbólico.

Jeremías, de tres años de edad, amaba correr el tren de juguete alrededor de sus vías llenándolo con animales y personas que, a menudo, tenían enojosas disputas territoriales. El escenario parecía una salida para sus sentimientos. El desafío de sus padres fue ayudarlo a usar dicho escenario para comprender y expandir aquellos sentimientos. Para Mary, la madre de Jeremías, enfrentarse con este desafío era algunas veces difícil y, en lugar de jugar con su hijo, intentaba conversar sobre lo que él estaba haciendo.

Un día, los personajes de Jeremías arrojaron a los animales del tren. “Oh, pobres personas”, dijo Mary “empujaron a aquellos animales fuera del tren”. Ignorándola, Jeremías trajo refuerzos para los animales que rugieron a las personas. “Guau”, dijo Mary “ellos están haciendo mucho ruido”. Nuevamente su hijo la ignoró.

Ella necesitaba ubicarse a sí misma dentro del drama entonces, pensó durante un minuto, tomó una jirafa y marchó hacia el conductor. “¡Mala persona!” gritó con una voz enojada. “No me arrojarás del tren. Yo tengo que ir al zoológico”. Jeremías detuvo el tren y miró. “¡Tú ya no puedes conducir nuestro tren de nuevo!”, continuó. Luego tomó al conductor y hablando por él, dijo penosamente a la jirafa “Lamento haberte arrojado del tren. Por favor, ¿puedo conducir de nuevo?”. Ella acercó al hombre hasta la jirafa como si estuviera pidiéndole perdón. Estaba haciendo un buen trabajo al modular su voz y usar gestos exagerados para expresar sus intenciones y ya no confiaba tanto en las palabras que su hijo no podía comprender.

Jeremías observó este drama con mucha calma. Para mantenerlo implicado, ella decidió hacerle una pregunta. Entonces hizo marchar a su hombre hasta él y dijo con el mismo tono quejoso “Por favor, ¿puedo volver a conducir el tren?”. Él miró al hombre durante un momento. “¡No!”, dijo con la seguridad de un pequeño dictador. Mary comenzó a llorar. “Boo, hoo” dijo. “Yo quiero volver a conducir el tren. Prometo que seré bueno”. Pero Jeremías fue decisivo. “No” dijo nuevamente y alejó al hombre.

Mientras continuaban jugando, Jeremías parecía confiar en los roles inversos que él y su madre habían adoptado: ella le pedía un favor, él se lo negaba. Uniéndose a su juego, Mary lo estaba ayudando a expresar ideas y las intenciones que estaban detrás del mismo, de una manera cálida y no amenazadora.

PROFUNDIZANDO Y AMPLIANDO LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS

A medida que usted se une al juego de su niño puede notar que se siente más cómodo con algunos sentimientos que con otros. Puede suceder que ciertos sentimientos lo asustan, que él los expresa sólo tímidamente. Si es así, necesita su ayuda para experimentarlos. Introduciéndolos gentilmente en su juego, usted puede incrementar su nivel de placer con un rango amplio de sentimientos.

Aun antes que su niño tenga un gran lenguaje, usted puede profundizar y ampliar los sentimientos en el juego simbólico mientras se une al drama. Por ejemplo, si sus muñecos solamente se abrazan, puede hacer que su muñeco pida un abrazo más grande, un beso o leche. Estos requerimientos amplifican el drama, pero fijan el tema de crianza y bienestar que su niño ha establecido.

Para profundizar el drama, propóngale una historia, tal vez usando palabras simples. Por ejemplo, una muñeca que diga, “¡No!” “¡Más!”, puede crear un conflicto y profundizar un drama respecto al control o la auto–afirmación. Usted puede introducir

nuevos temas o emociones trayendo experiencias de la vida real. Suponga que después de abrazarse con usted, despliega enojo haciendo que los muñecos se peleen. Cuando uno sea derribado, vea si el muñeco está herido y ofrézcale una curita. O cuando la pelea se termine, su “soldado” puede decir: “Ahora yo quiero comer y ser fuerte”. De esta manera, se está adhiriendo al tema de agresión, mientras le brinda también temas de crianza.

El desafío de profundizar y ampliar el drama es aún más importante cuando su niño se hace más verbal. Aunque su lenguaje esté apareciendo y se mantenga hablando e imaginando todo el tiempo, su hiperreactividad a la sensación y sus dificultades en el planeamiento motor pueden restringir el rango y profundidad de sus dramas.

Jill estaba desplegando un drama mientras su madre lo observaba. A medida que el drama se desarrollaba, un oso y un mono estaban comiendo alegremente en una mesa mientras de repente el oso tomó una masita del plato del mono. Éste se enojó y arrojó el plato del oso al piso. Durante un segundo, Jill miró deleitada su show de fuerza cuando, en forma repentina, se mostró tímida y, mirando el plato en el piso como si alguien más lo hubiera puesto allí, dispuso rápidamente una escena entre los animales. Es claro, su propio despliegue de enojo la había asustado.

La madre de Jill tomó al mono y poniendo una cara enojada, dijo “¡Yo quiero mi masita!”. Luego hizo como que le sacaba la masita. Jill miraba pero no decía nada. Viendo que su hijo no se asustaba por su intervención, ella continuó tomando la masita del piso y se la dio al mono. “¡Yum! ¡Yo quiero esta masita!” dijo en tono desafiante el mono. “Estoy enojado contigo porque me la sacaste”.

Jill continuaba mirando en silencio. Su madre comenzó a imitar ruidosamente al mono que se comía la masita, y luego dijo “¡Dame más masitas!”. Jill no se movía. “¡Dame más masitas!”. Todavía no se movía. Ahora su madre hizo que el mono se enojara realmente, que saltara y dijera con enojo “¡Más masitas, más masitas!”. Como Jill no se movía, ella hizo que el mono tirara todos los platos de la mesa, que cayeron con un gran ruido. Jill se rió.

La madre y el mono dijeron “Estoy enojado. ¡Quiero más masitas!”. “¡No!”, dijo Jill desafiándolo y sonriendo. Ella estaba disfrutando del enojo del mono como así también de su propio poder.

El mono golpeó su silla. Por un segundo, Jill miró asustada y luego rió nuevamente. “¡No más!”, dijo. El mono golpeó otra silla. “¡Basta!”, gritó Jill alegremente. Parecía que cuanto más se enojaba el mono, ella más se alegraba. Viendo que Jill se había vuelto a unir cómodamente al drama, su madre supo que podía continuar. “Estoy triste porque no me das más masitas!”, dijo quejoso con un tono exagerado. “¿Por favor?”. Jill pensó durante un momento, luego dijo “Bien” y le dio una masita. “¡Bien!”, dijo el mono saltando. El rostro de la madre se iluminó con una sonrisa. “¿Quieres la mitad de mi masita?”. Jill aceptó. Luego le dieron la masita al oso.

En las siguientes semanas, la madre de Jill se propuso buscar propuestas para tratar el enojo durante el juego de su hija. Algunas veces ésta le daba una clave, como la había tenido con el mono y el oso, pero en otras oportunidades hacía que su propio personaje se enojara en respuesta a algo frustrante o a un límite que su hija había impuesto. Primeramente, la mamá tenía a su cargo la mayor parte de la expresión de enojo pero, en forma gradual, Jill experimentó con este sentimiento también. Cuando las semanas pasaron, fue capaz de permanecer en el tema del enojo durante períodos más y más largos de tiempo. Las muñecas peleaban, se golpeaban, y luego se arreglaban. Los animales se

mordían entre ellos o se robaban la comida, se amigaban y se enojaban nuevamente. En el segundo mes de práctica, fue capaz de moverse más cómodamente dentro y fuera de las confrontaciones enojosas; y lo siguió haciendo durante toda su vida.

Todd se sentía incómodo con el enojo y daba vueltas en torno al mismo. En una sesión de terapia, se puso un títere ballena en su dedo y comenzó a morder el dedo de su padre. Luego de unos pocos segundos, sin embargo, arrojó el títere y empezó a saltar alrededor de la habitación. Su padre estaba confundido.

“Quédese con él” le sugirió el terapeuta. “Él está ansioso por haber mostrado enojo, entonces pierde temporalmente su conexión con usted. Trate de traerlo de la misma manera en que lo hizo cuando estaba trabajando la conexión”. El papá pensó durante un momento, luego se levantó y comenzó a saltar con su hijo. Mientras lo hacía, conversaba en un tono de voz suave diciendo “Hola, Todd, papá está saltando también. Papá está saltando con Todd”. Luego de unos minutos su hijo estaba haciendo contacto visual y disfrutando.

“Ahora trate de hacerlo volver al juego del títere”, sugirió el terapeuta. El papá se puso el títere ballena en una mano y un títere oso en la otra. “Mira, Todd”, lo llamó “la ballena y el oso están saltando también”. Todd miró a su papá pero no se acercó a los títeres ni dijo nada. “El oso va a morder tu dedo”, dijo gentilmente el padre moviendo el títere oso hacia la mano de su hijo. Todd retrajo su mano pero rió. “El oso va a morder tu dedo”, repitió el padre gozosamente, acercándose otra vez hacia la mano de su hijo. Esta vez Todd no movió su mano, sino que permitió que el títere lo mordiera. “Yum, yum, yum”, dijo el padre hablando por el oso. “Pero todavía tengo hambre. Voy a comerme esta ballena” y giró el títere oso hacia la ballena que tenía en la otra mano.

“¿Puede atraer a Todd hacia el drama?”, preguntó el terapeuta.

El papá pensó durante un momento y luego puso el títere ballena en el piso. “Uoh-oh”, dijo, “el oso va a comerse esta ballena”, y movió el títere oso lentamente hacia la ballena. ¡Ayuda! ¡Todd! ¡la ballena necesita ayuda! ¿puedes ayudarla!”. El niño midió la situación y luego justo cuando el oso estaba por llegar hasta la ballena, se acercó, tomó la ballena y la escondió en su mano. Con alegría, la sacó del alcance del oso.

“¡Oh! ¡me sacaste mi cena!”, dijo el oso. Todd sonrió.

“¡Yo quiero mi cena!”

“¡Ballena andate!”, gritó Todd y escondió la ballena detrás de su espalda.

El padre de Todd puso una cara enojada. “Estoy enojado porque me sacaste mi cena”, dijo con voz gentil pero firme

Todd rió. “¡Ballena andate!”, dijo afirmativamente.

¡No!”, dijo su padre con firmeza. “¡Yo quiero mi cena! ¡la quiero ahora!”

¡No!”, gritó Todd refunfuñando. Él estaba disfrutando de su propia auto-afirmación y su habilidad para ejercer su poder sobre su papá negándole algo que deseaba.

El juego continuó durante varios minutos más, mientras el padre de Todd demandaba repetidamente la cena del oso y Todd continuaba negándose. Cuando el tiempo de juego terminó, Todd había sido devuelto exitosamente al mismo y había comenzado a experimentar un poco más con el enojo. Al darle un propósito al morder –comer porque tenía hambre– ayudó a su hijo a sentirse más cómodo. Ahora, había una causa y un efecto a los cuales podía referirse. Pero su madre preguntó: “cuando ayudamos a Todd a explorar el enojo ¿no lo estamos haciendo demasiado agresivo?”. “No”, contestó el terapeuta. “La agresión es un impulso humano natural. Todd la sentirá, lo desee usted o no. Su objetivo es ayudarlo a elevarla hasta el nivel de las ideas y expresarla a través de palabras y del juego

simbólico, en lugar de utilizar un comportamiento de actuación”. Ella asintió, pero todavía estaba insegura.

“Todd debe ser capaz de usar ideas y sentirse cómodo con todas las emociones”, continuó el terapeuta. “Ustedes vieron qué ocurrió hoy. Él experimentó un poco más el enojo e inmediatamente fue desde un juego organizado, de alto nivel, hacia un saltar sin intención”. La madre asintió: “Usted no está introduciendo el enojo como un tema. Sólo está viéndolo como parte de su repertorio y ayudándolo a expresarlo a un nivel más alto”.

En las siguientes semanas los padres buscaron signos de enojo o de agresión en el juego de su hijo. Comenzaron a notar cuándo arrojaba enojosamente animales molestos o personajes de acción al otro lado de la habitación y cuándo hacía que un personaje le pegue a otro. En lugar de dejar pasar aquellos incidentes, trataron de traerlos al juego. Algunas veces tomaban un personaje descartado y decían, “¡No me arrojes afuera!”, dándole a Todd una oportunidad para continuar el drama. Otras veces hablaban por el personaje que había sido golpeado, diciendo, “No puedes golpearme. ¡Yo te golpearé!”. En cada oportunidad, mantenían sus voces firmes, pero no fuertes o atemorizantes, y acompañaban sus palabras con gestos faciales de enojo.

Primeramente Todd se alejaba de estos encuentros, volviéndose inintencional tal como lo había hecho en el consultorio del terapeuta. Entonces, comenzó a golpear un muñeco con otro. Sus padres recibieron estímulo para ampliar el drama e ir desde el simple golpear y pelear, aunque fuera simbólico, hacia una mayor profundidad, un diálogo y una historia con razones y consecuencias. A medida que elaboraron esto en varios meses, Todd fue capaz de desplegar mejores escenas de enojo. Eventualmente, pudo permanecer en el drama, modulando su actividad y permaneciendo conectado con sus padres. Aprendió que podía hacer que sucediera cualquier cosa y que podía conservar su seguridad.

EXPANDIENDO EL RANGO DE TEMAS Y EMOCIONES

Además de expandir la profundidad de los sentimientos de su niño, usted necesita ayudarlo a ampliar el rango de sus sentimientos. Muchos se sienten cómodos con uno pocos sentimientos. Ellos pueden desplegar solamente temas de bondad complaciente, de enojo y agresión, de dependencia. Su desafío es ayudarlo a sentirse más cómodo con el espectro completo de sentimientos auxiliándolo, lenta y gentilmente, a introducir todas las emociones dentro de su juego simbólico. La actividad favorita de Chris era construir elaboradas villas con bloques Y luego atacarlas con dinosaurios, mientras él reía alegremente.

A medida que su padres y terapeutas lo observaban desplegar esta escena una y otra vez, aplaudían sus expresiones de poder y auto-afirmación. Pero nunca veían algún signo de atención y cuidado. Ningún habitante ayudaba a los otros. Ninguna mamá reconfortaba a los niños asustados. Esta falta de cercanía, también aparecía en la vida de Chris. Él abrazaba a sus padres solamente cuando lo presionaban y rara vez los buscaba para reconfortarse. Parecía interesarse en ellos como socios de un juego mecánico y no como seres humanos amorosos y cálidos. Por esto, sus padres deseaban introducir la cercanía y la dependencia en su juego. Entonces, buscaron propuestas en las escenas de desastres de las villas. Justo cuando el dinosaurio estaba por aplastar una casa, la mamá tomó una de las personas y llamó “¡Ayúdame, mami!”. Después tomó una segunda persona: “Yo te ayudaré”, dijo y colocando los dos personajes juntos, los hizo huir de la casa. Chris miró durante un momento, y luego dirigió su dinosaurio hacia otra casa.

Su madre hizo otro intento. Fue a aquella casa, tomó dos muñecos más, y dijo con una voz de bebé “¡Mami, mami, el dinosaurio está llegando! ¡Ayúdame!”. La muñeca mamá replicó suavemente “No te preocupes, bebé. Yo te cuidaré”. Luego acunó a los dos muñecos juntos y los ayudó a salir de la casa. Tan pronto como estuvieron fuera, Chris introdujo el dinosaurio a través del techo.

Luego Chris movió su dinosaurio hacia otra casa. Esta vez, su madre empleó una táctica diferente. Llegó hasta la casa de la que había sacado los dos muñecos y desafiando al dinosaurio, dijo “¡Tú no puedes lastimar a mi bebé porque yo soy la mamá y no te lo permitiré!”. Por primera vez Chris prestó atención. Él detuvo al dinosaurio a mitad de camino y miró a los dos muñecos. Su mamá continuó, esta vez hablando por el bebé “Tú eres grande y fuerte pero no puedes lastimarme porque mi mamá me protegerá”. Chris consideró esto durante un momento quedando claramente perplejo. Su dinosaurio nunca se había encontrado con una resistencia antes y no estaba seguro de lo que debía hacer.

De repente, su mamá tuvo una idea. Hablando por el bebé, le dijo al dinosaurio “¿Tienes una mamá?”. Chris no dijo nada durante un momento, luego elevó al dinosaurio y continuó el ataque.

Mientras desplegaba estos temas simbólicos, su madre buscaba oportunidades fuera del juego para ser más cariñosa: prolongando un abrazo, suavizando las rabietas de su hijo, dándole cuidados extras por la noche. Luego, en otro momento de juego, encontró otra manera de introducir la dependencia en el drama. Ella tomó un segundo dinosaurio, más pequeño, y justo cuando la acción destructiva estaba en lo máximo, ella se dirigió al dinosaurio de Chris y dijo penosamente “Tengo miedo. ¿Me puedes ayudar?”. Chris retrocedió ante este repentino giro de los eventos. Él había controlado siempre a los dinosaurios y ellos fueron persistentemente objetos de poder, no de necesidad. Su madre repitió el requerimiento: “Tengo miedo. ¿Puedes ayudarme?”. “¡No!”, dijo Chris con fuerza y estrelló su dinosaurio en la casa. Sus padres comenzaron a preocuparse porque no sabían si podrían balancear las diferentes emociones en el juego simbólico de su hijo. El terapeuta les dijo que necesitaban ser pacientes. Chris aprendería sobre los cuidados y la empatía no solamente a partir de la calidez en la vida real de sus padres, sino también desde su empatía con su juego simbólico agresivo. Ellos debían continuar lográndola con el poder del atacante, como así también con los temores de las víctimas y permitirle cambiar gradualmente hacia nuevos temas propios.

Después de dos meses, el juego del dinosaurio mostró algunos cambios remarcables. Gradualmente alternó su atención entre la acción del dinosaurio fuera de las casas y los dramas humanos que sucedían dentro de ellas. En ocasiones, protegió a un muñeco o arrojó un animal “roto” luego de un ataque. En la vida real comenzó, aunque de manera precavida, a acercarse a sus padres y pedir sentarse en sus faldas. La cercanía estaba comenzando a tener un lugar en su vida.

Caitlin tenía dificultad para expresar sentimientos de cuidado. A los tres años, poseía un lenguaje muy limitado y estaba comenzando el juego simbólico. Un día, en una sesión de terapia tomó una muñeca y simuló alimentarla pero, repentinamente, comenzó a golpearla contra el piso. “No, Caitlin”, dijo su mamá firmemente. “No golpees la muñeca”. Frustrada, ella se dirigió al terapeuta. “Ella siempre hace eso”, señaló “hace que yo no quiera jugar con ella”. Él le recordó que un niño aprende a través de su relación con sus padres. “Entonces si usted se enoja con ella o se aleja, no la ayudará a aprender a ser cálida y empática. Pero si puede permanecer con ella y lograr empatía con sus golpes,

gradualmente aprenderá a ser empática también. Si usted puede decir “¡Guau! Tu muñeca es una buena golpeadora. Qué bien que golpea. ¿Qué otra cosa puede hacer?”, con voz cálida y gozosa estará aceptando su juego y sus sentimientos. Cada vez que golpee sentirá su calidez y empatía, no su crítica y; con el tiempo, se sentirá cómoda con aquellos sentimientos. Más adelante, podrá introducir un nuevo tema. Puede decir “Oh, muñeca lastimada”. Pero no le pida que sea una doctora. Con el tiempo, ella experimentará con otros temas emocionales, especialmente a medida que sea más verbal y que las secuencias de su juego se desarrollen más. La clave es traer el tema de cuidado y atención, siendo usted misma más amorosa”.

Para los niños como Chris y Caitlin que son muy repetitivos en sus juegos, el tiempo en el piso puede usarse para introducir gentilmente nuevos elementos. No intente hacer un gran cambio de una vez. Introduzca un giro en el drama existente. Si su niño prefiere solamente volar aviones, pruebe siendo un pasajero. Si prefiere que los monstruos peleen, trate de ser un doctor que puede curar a los monstruos que se lastiman. Si solamente pretende ser un perrito en su falda, sea un segundo perrito que quiere jugar.

MOVIÉNDOSE DESDE LA ACTUACIÓN DE SENTIMIENTOS HACIA LA EXPRESIÓN DE LOS MISMOS EN PALABRAS.

La transición de su niño desde la actuación de sentimientos hacia la expresión de los mismos con palabras, es dramática. Aunque él entre en esta etapa llorando cada vez que se sienta frustrado y dándole puñetazos cuando esté enojado, la abandona siendo capaz de detenerse a sí mismo antes de realizar aquellas acciones y de contarle cómo se siente. Esta transición es significativa para su niño y para usted, es un salto mayor hacia el mundo de las ideas.

Hasta que su niño no sea capaz expresar sus sentimientos en palabras, no puede representar, en la dimensión real, sus sentimientos de la misma manera en que usted lo hace. Esta idea es difícil para los adultos porque estamos muy familiarizados con ellos pero, hasta que él haya negociado esta etapa, vive en un estado de acción y orientado corporalmente. Él experimenta sus sentimientos como impulsos en su cuerpo, por ejemplo, una repentina urgencia de golpear o una cerrazón en su pecho que la obliga a caer en el piso llorando. La sensación es concreta como lo es el resto de su experiencia. Hasta que ingrese al mundo de las ideas, no tiene la capacidad de comprender la idea muy abstracta de los sentimientos.

A través del juego simbólico y de la rotulación de sus experiencias con palabras, su niño puede comprender las sensaciones de su cuerpo de una manera más abstracta. Cuando muestre sentimientos, usted puede ayudarlo a hacer aquella transición preguntándole cómo se siente, introduciendo un diálogo sobre los sentimientos en el juego simbólico o haciendo preguntas del tipo de elección múltiple (“¿Estás alegre o triste?”) para ayudarlo a nombrar lo que siente. Él puede ignorar sus preguntas y comentarios, especialmente si está enojado, pero sea persistente; su pregunta no es meramente una pregunta, sino una pausa de un momento entre su niño y su sensación corporal. Durante aquella pausa, él estará forzado a desprenderse de la sensación física y reflexionar, entonces comprenderá que la sensación es un sentimiento que puede ser reconocido y tolerado y que no requiere una acción inmediata.

Imagine una persona que habitualmente está implicada en peleas de tabernas. Un sujeto clava sus ojos en él agresivamente y antes de pensar sobre lo que está haciendo, eleva su puño y lo golpea. Cuestionado más tarde acerca de sus sentimientos, el golpeador

diría “Bah, no estaba enojado. Él me miró y entonces yo lo golpeé”. Tal como un niño presimbólico, él sintió la urgencia de actuar sin reconocer su sentimiento, pues describe su comportamiento y no su sentimiento. Pero suponga que justo cuando elevaba su puño, usted lo tomaba y decía “Espera un momento. ¿Qué estas sintiendo?”. Con esto, tiene un momento para mirarse por dentro y decir “Mis brazos quieren moverse, mis músculos están tensos, estoy listo para explotar”. Eventualmente, mientras describe su estado primero en términos de sensaciones físicas, llegará al punto de ser capaz de describir un sentimiento: “¡Estoy enojado!”. Entonces tiene una oportunidad para decidir qué hacer respecto a ese sentimiento.

Lo mismo sucede con su niño. En el momento en que usted lo detiene y dice “¿qué estas sintiendo?”, le está dando la distancia para despegarse del impulso de golpear o lastimar o llorar y transformar aquel impulso físico en una idea. Esto será muy difícil para él en los primeros tiempos, pero si es paciente y persistente él esperará gradualmente sus preguntas y comenzará lentamente a responder. Las preguntas de elección múltiple ayudan en este proceso, como así también introducir sentimientos en el juego simbólico.

Como un actor en el drama de su niño, verbalice los sentimientos de los personajes y también pregunte sobre los de su niño. Si su muñeca dice a menudo “Estoy contenta” o “estoy enojada” luego de algún suceso, eventualmente, escuche que el muñeco de su hijo también verbaliza un sentimiento. Si su muñeca pide masitas con frecuencia, poco a poco, él será capaz de verbalizar una respuesta. Sea paciente. Muévase desde las razones concretas para los sentimientos hacia las más abstractas, tales como: estar triste porque extraña a su mamá o contenta porque su papá llegará a casa pronto. A menudo, le lleva años a un niño ser capaz de reconocer sus sentimientos y expresarlos con palabras. Aquí le presentamos algunas sugerencias para intentar:

- Cuando el muñeco de su niño le quite la torta a su muñeca, enójese y diga “¡No! ¡no! ¡no! Enojada, enojada, enojada!”. Deje claro que usted se siente cómodo con el enojo de modo que su niño también lo pueda estar.
- Cuando los muñecos de su niño excluyan a sus muñecos de la acción, permítale saber que usted está triste. No tema lastimarlo; llore y séquese algunas lágrimas y diga una y otra vez qué triste está. Deje en claro que se siente cómodo con la tristeza, para que él también pueda sentirse así.

Algunas veces puede verbalizar los sentimientos de su personaje. “Él seguramente parece enojado”, puede decir cuando su conductor detiene al de su hijo durante una carrera. O “Yo creo que tiene mucho miedo”, cuando una gran ola destruye la casa de su personaje. Susurrar su pregunta o comentar algo sobre el personaje de su niño, atraerá rápidamente su atención. Luego vuelva a su rol.

MONITOREANDO SUS PROPIOS SENTIMIENTOS

Tratar tan directamente con los sentimientos de su niño puede ser difícil. Tolerar una emoción fuerte es incómodo, especialmente, cuando la emoción está dirigida hacia usted. Cuando su niño diga “¡Te odio!” o “¡Vete!” la tentación es de no querer lograr empatía, abandonar, retraerse o cambiar el tema. Sin embargo, su niño está usando el juego para experimentar con sus sentimientos y necesita que le provea una buena seguridad. Aquí le brindamos algunas sugerencias:

- *Reconozca sus propios sentimientos.* Es fácil saber cuando su niño logra que usted se sienta enojado o herido. En aquellos momentos, debe controlar su reflexión para

sujetarse, retraerse o tomar el control y, en lugar de ello, permanecer contenedor.

No es fácil reconocer respuestas más sutiles para su niño. Él puede estar experimentando con sentimientos sexuales, por ejemplo, o desplegando temas de agresión y éstos lo pueden incomodar a usted aunque no lo hieran o lo enojen. En ese caso, puede tener una reacción más sutil, tal vez un deseo de terminar el juego, de cambiar el tema o de llevar a su niño hacia otra cosa. Incluso, el aburrimiento o la falta de interés pueden indicar que está ansioso respecto a sus ideas. Todo adulto tiene un ‘talón de Aquiles’ que puede mostrarse de maneras inesperadas. Entonces, cuando se encuentre sintiéndose aburrido, irritable o incómodo pregúntese si hay algo en el juego de su niño que lo hace sentir así. Es preciso que, en lo posible, pueda dejar a un lado su propia incomodidad para darle lugar a que se exprese a sí mismo.

- *No trate de reparar los sentimientos de su niño.* Cuando éstos lo incomoden, es posible que tienda a repararlos cediendo a las demandas de él, llevándolo hacia un humor diferente o tratando de cambiar sus sentimientos en otros que sean más aceptables para usted. Cuando haga esto, le estará sugiriendo que sus sentimientos son equivocados. Es preciso que los respete, sin importar de qué se traten, escuchándolo y conteniéndolo de cualquier manera en que él se lo permita, ya sea con abrazos, presión firme o una voz suave desde el otro extremo de la habitación.
- *No tolere meramente los sentimientos, estímulelos.* No le permita sólo gritar o llorar, ayúdelo a elaborar sus sentimientos ofreciéndole una mirada de aceptación, un diálogo simbólico o, si es verbal, una pregunta.
- *Separe los sentimientos del comportamiento.* El comportamiento de su niño puede ser abismal, pero los sentimientos que se esconden detrás del mismo deben ser aceptados y contenidos. Esto no significa que debe tolerar el mal comportamiento (discutiremos en el Capítulo 14 cómo ayudar a su niño a cambiarlo), sino que cuando se esté comportando mal, usted pueda ayudarlo a hablar sobre los sentimientos que lo provocaron. Logre empatía con éstos, aun cuando le esté enseñando que hay mejores maneras de comportarse.
 - *Recuerde el riesgo de comunicar sentimientos fuertes (y atemorizantes) directamente con palabras.* Existen razones para los sentimientos de su niño. Su trabajo es escucharlo. Pídale que le diga todas las razones por las que lo odia, todas las veces en que usted no ha sido respetuoso, todas las razones por las que desea que alguien distinto sea su mamá. Si puede contenerlo de esta manera, habrá construido un gran lazo de confianza y cercanía.
- *Recuerde que los sentimientos son transitorios.* Ellos no perduran durante mucho tiempo, especialmente cuando se les da una libre expresión. Por lo tanto, cuando su niño grite y patalee con enojo, llore de tristeza o frustración, o se cuelgue y lloriquee ante la perspectiva de la separación, escúchelo. Establezca una empatía con él. Pero no tome aquellos sentimientos demasiado seriamente, porque más tarde tendrá un humor diferente. La pasión negativa del momento habrá pasado y la reemplazarán otros sentimientos de su abanico de emociones. Cuanto más cómodo esté -o por lo menos actúe- con cada vertiente emocional, más amplio y saludable será aquel abanico.
- *Permanezca en el juego simbólico.* Si su niño encuentra un punto sensible durante el juego simbólico, recuerde que sólo se trata de un juego. Permanezca en el mismo y responda tal como lo haría su personaje, conteniéndolo. Si trata la agresión o los temores de su personaje como reales, le estará quitando la seguridad y enviándole el mensaje que expresar sentimientos en el juego es tan peligroso como actuarlos en la realidad.

Le presentamos cómo llevarlo a la práctica:

Darryl, de dos años y medio, y su madre estaban conversando sobre un teléfono de juguete cuando repentinamente se enoja, gritó y arañó a su mamá. Sintiendo rechazada, ella dijo “¡Yo no quiero estar más contigo!” y arrojó su extremo del teléfono. Darryl la miró confundido y comenzó a llorar.

Este encuentro tan confuso podría haberse evitado si la mamá hubiera comprendido que aquel enojo era sólo uno de los sentimientos de su hijo –pronto la amaría y confiaría en ella nuevamente– y que él estaba usando el juego para practicar su expresión. En lugar de terminar y rechazarlo, podría haber usado el juego para explorar sus sentimientos de enojo.

Darryl: araña

Mamá: (pone cara triste, señala el teléfono, y mueve su cabeza). ¿Estás gritando?

Darryl: mira enojado

Mamá: (hace un gesto exagerado) Pareces muy enojado. ¿Estas enojado conmigo?

Darryl: intenta pegarle

Mamá: (con una voz calma, firme, aunque sin retarlo). ¡No me pegues! Me duele cuando me golpeas. Puedo ver que estás muy enojado (Lo mira intencionalmente en forma contenedora. No se siente intimidada por su acción)

Darryl: la mira pero no se mueve

Mamá: (lo mira preocupada y empática. Usa un tono suave) Debo haber hecho algo que te hizo enojar

Darryl: viendo que es comprendido, cabecea y vuelve a hablarle en un susurro.

Jugando de este modo, Darryl ha aprendido que sentir y expresar enojo en forma simbólica es aceptable. Su mamá, más que castigarlo por sus sentimientos, lo ha aceptado y contenido. Con su mirada y postura también ha colocado límites útiles.

APROXIMACIONES QUE SE DEBEN EVITAR EN EL JUEGO SIMBÓLICO

Mientras estimula a su niño para que se aleje del comportamiento mecánico y reactivo y se dirija hacia el uso espontáneo y creativo de ideas, debe recordar lo siguiente:

- *No sobredirija; siga la iniciativa de su niño.* Cuando comience a ampliar el drama agregando nuevos elementos, debe tener cuidado de incluir algunos que estén estrechamente referidos al tema de su niño. Puede abrir una nueva dirección en el drama ya existente pero no introducir un tema nuevo. Por ejemplo:
 - Si su niño está preparando la cena para los dos y comienza a perder interés o cocina lo mismo una y otra vez, no diga repentinamente, “¡Vayamos a alimentar al canario!”. Alimentar al canario, aunque implique la comida, no está relacionado con el drama que su niño estaba desarrollando. En su lugar, intente diciendo “¿Quieres una nueva comida?” y haga que la prueba.
 - Si su niño está construyendo un castillo con bloques y lo deja afuera, no comience atacando su castillo con una armada. Usted podría crear una interacción, pero no estará siguiendo la iniciativa de su hijo; no estaría uniéndosele en su actual área de interés. En cambio, transfórmese en un arquitecto e intente agregar nuevos elementos al castillo. “¿Qué sucede si ponemos esta pieza aquí?”, podría decir mientras agrega el comienzo de un puente y luego los dos pueden construir el puente juntos. Si no es así, intente diciendo “Mira, ¡éste puede ser un puente!”, mientras agrega otra pieza. “¡El castillo puede tener un puente que llegue hasta otro castillo!”. Si tras varios intentos no parece interesado en el puente, intente otra idea: tal

vez un foso o una prisión dentro de las paredes del castillo. Cualquiera de estas ideas le permitirá permanecer dentro del tema existente y estará siguiendo todavía la iniciativa de su niño.

- *No caiga en un juego paralelo o en hacer comentarios, transfórmese en un personaje del drama.* Algunas veces, como no está acostumbrado a la práctica del juego simbólico, puede salirse del mismo con demasiada facilidad. Usted comienza con la mejor de las intenciones, hablando por una muñeca pero antes de darse cuenta, se ha deslizado hacia otra cosa observando cómo juega su niño y comentando sus acciones. Su niño necesita su interacción, es decir, encontrarse con sus respuestas y crear contra-respuestas propias. Esto ocurrirá solamente, si usted es un personaje dentro del drama.
 - Si su niño está alimentando una muñeca, no comente solo lo que la muñeca está comiendo. Transfórmese en la muñeca. Hable por ella. Diga “¡Más arvejas! ¡Más arvejas!” o “¡No más arvejas! ¡No más arvejas!” o “¡No tengo hambre! ¡quiero ir a dormir!”. Hablando por la muñeca, estará ayudando a su niño a interactuar con usted.
 - Si su niño está alimentando a una muñeca, no le dé comida simplemente. A menudo los padres siguen turnos con sus niños: primero el niño le da la comida a la muñeca, luego lo hace el padre. Éste tiene la ilusión de una interacción porque están alimentando a la muñeca juntos, pero el niño no está interactuando con el padre. Usted debe hablar por la muñeca para que los gestos de su niño y sus palabras sean una respuesta a las suyas.
- *No se sienta desconcertado o frustrado.* Algunos padres tienen dificultad con el juego simbólico porque se sienten tontos o poco imaginativos. Comprender la importancia del juego simbólico lo ayudará a ver que no es así. En cuanto a la imaginación, déjesela a su niño. Todo lo que necesita hacer es jugar junto a él y buscar propuestas ocasionales en las que le pueda sugerir algo nuevo. Si siente que no es bueno en esto, ¡practique!. No ser bueno en el juego simbólico no es una excusa para evitarlo o permitir que otro lo haga. Su niño necesita esta ayuda para expandir sus habilidades, para experimentar con sus sentimientos y para expresar su visión del mundo. Es también, tal como lo verá más tarde en este capítulo, la mejor manera para que pueda ver quién es él por dentro.
 - *Evite la repetición.* Los niños con problemas en el desarrollo con frecuencia prefieren hacer la misma cosa una y otra vez. Una cantidad limitada de repetición está bien, pero si es demasiada, arroje una pelota curva para llevar la rutina familiar hacia una nueva dirección. Si su niño prefiere desplegar historias de los libros o videos, haga lo mismo; adhiérase a los personajes pero desvíese del guión de la historia familiar para que su niño juegue de maneras nuevas.
- *No hable mecánica o demasiado lentamente.* Es tentador hablar con lentitud a los niños con severos trastornos, porque el discurso lento parece más fácil de comprender. Pero es más difícil, entender el discurso lento y mecánico que comprender las palabras habladas con un ritmo normal. Hablar mecánicamente estimula a su niño a hablar de la misma manera. Su verdadero objetivo es ayudarlo a escuchar y hablar espontáneamente y con sentimiento; la manera de hacerlo es hablarle de esa misma manera. Usted puede hablar con términos simples y con oraciones cortas sin hacerlo lento o mecánicamente.
- *No estimule el aprendizaje mecánico.* Algunos niños con problemas en el desarrollo despliegan una tremenda capacidad para la memorización a corto plazo después de comenzar a hablar. Ellos pueden recitar alfabetos, números, paradas de subterráneos, nombres de autos y otras listas similares. Los padres, comúnmente,

estimulan estos despliegues de conocimiento, pero como el aprendizaje es mecánico –mera memorización– refuerza la tendencia del niño hacia la repetición mecánica. Si es alentado, el hacer listas puede abrumar la frágil y nueva habilidad del niño de conectarse en un discurso y una interacción espontánea. Entonces, resista la tentación de sostener la listas de su niño. Si está repitiendo números o letras y diciendo nombres **repetitivamente (ver monótona o cíclicamente)**, pídale que le dé uno/a. Tenga un títere que diga, “A mí me gusta la letra de **M. Which**, a ti también?”. Intente convertir la recitación en una conversación de dos vías.

De forma similar, evite el forzar a su niño en las habilidades académicas aunque pueda encontrar placer en ellas, pero no las abandone. Usted puede estar orgulloso de sus logros y luego ir hacia una conversación interactiva. El objetivo es estimular el diálogo espontáneo.

ADAPTANDO EL TIEMPO EN EL PISO A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE SU NIÑO.

Tal como sucede con los dos indicadores discutidos antes, es importante tener en cuenta la reactividad sensorial de su niño, su manera de procesar las sensaciones y sus patrones motores mientras lo ayuda a expresar emociones e ideas.

Si su niño tiene dificultades en el procesamiento auditivo.

Un niño con dificultades en el procesamiento auditivo necesita palabras que sean claras y un considerable soporte visual. Los personajes del juego simbólico deben ser extremadamente animados. En lugar de sentarse y hablar, ellos tienen que actuar sus intenciones. Haga que su muñeco diga “¡Abrazo! ¡Abrazo!”, luego haga que vaya hacia el muñeco de su niño con sus brazos. O pregunte “¿Tienes hambre?” y lleve las manos de su muñeca a la boca. Una respuesta con gestos tendrá más fuerza que sus palabras. Los monólogos largos se perderán.

Su hijo puede repetir o hacer un eco de lo que usted dice. Esta es su manera de mostrar que registra lo que se dice aunque no lo elabore. Trate de no contestarle en eco sino que, más bien, haga su próximo comentario.

Algunas veces, su niño hará un comentario espontáneo sobre su juguete “¡Tren rápido!” pero será incapaz de responder a su pregunta sobre el mismo “¿Dónde va el tren tan rápido?”. Él podría estar en una etapa en la cual se desenvuelve mejor expresando ciertas palabras o guiones, que comprendiendo comentarios o preguntas de final abierto. Responder a tales preguntas es especialmente difícil sin la ayuda de claves visuales. Vuelva hasta lo que él estaba haciendo para que su lenguaje se enlace nuevamente con sus acciones. Haga correr su tren rápido y diga “Mi tren es más rápido. ¡No me puedes alcanzar! ¡No me puedes alcanzar!”

Los niños con dificultades en el procesamiento auditivo, a menudo, memorizan fragmentos de videos o libros que usan con y sin intención comunicativa. Típicamente, ven un juguete o una figura que se los recuerda y lo asocian con alguna parte del guión. Si usted lo reconoce, intente unirse al mismo y hablar sobre él porque su niño lo comprenderá. Conocer los personajes de las historias que él disfruta, lo ayudará a elaborar

en base al guión: defina quién será cada personaje y úselo para hacer cambios en la historia.

Si su niño tiene dificultades en el procesamiento visual – espacial .

Si su niño tiene problemas con el procesamiento viso-espacial, puede ir de un tema de juego al siguiente de una manera fragmentada porque los objetos desaparecen literalmente de la vista y de la mente. Su trabajo es ayudarlo a integrar sus esferas visuales y temáticas reintroduciendo los objetos olvidados dentro del juego.

- Si su niño está jugando con un león de peluche y de repente cambia su foco hacia un cerdo, traiga el león hasta el cerdo y diga “¡Hola! ¿Puedo jugar también?”. Le recordará respecto del león y de las cosas que vio y pensó unos momentos antes. Si él no responde, pregunte si ya terminó con el león o si desea que el león se vaya a la casa. Decir “Adiós, adiós”, puede urgir una respuesta.

Si su niño tiene dificultades con el procesamiento viso-espacial, podría no discriminar bien entre los objetos que están frente a él. Si sus estantes o cestos están desordenados, no explorará ni buscará cosas. Puede ser de ayuda colocarlas sobre plataformas (cajas) o sobre hojas de papel coloridas. Cada caja o papel puede ser un escenario simbólico –la casa, el zoológico, la estación de trenes, el supermercado– con los juguetes importantes. Haciendo que los escenarios y los juguetes sean más obvios visualmente, será más fácil para él iniciar ideas con ellos y también enlazar una idea con otra.

Cuanto más ayuda reciba su niño para integrar diferentes aspectos de su campo visual, más fuerte será su procesamiento visual. Con papel se pueden crear caminos y rutas sobre el piso, por los que transitarán trenes y autos para ir hacia lugares y regresar. Los juegos de persecución –iluminar con linternas, hacer rodar pelotas, golpear juguetes suspendidos– serán una gran ayuda para que observe y encuentre su camino. Cualquier actividad que implique el uso de la visión en combinación con las actividades motoras – coordinar animales en una fiesta, golpear una pelota, jugar con una espada de luz, identificar objetos perdidos en una bolsa a través del tacto, colocar la cola en el burro (un juego en el que debe retenerse una imagen visual mientras se tiene los ojos tapados)– entrenará el sistema de procesamiento visual del niño. Cuanto más entrenamiento tenga, mejor operará.

Si su niño tiene dificultades en el planeamiento motor.

Si su niño tiene problemas en el planeamiento motor, los tendrá también en el secuenciamiento de ideas como así también de movimientos. Usted puede ayudarlo a practicar esta habilidad en el juego simbólico. Primero, bríndele oportunidades respecto a qué hacer luego. “¿Vas a ir al zoológico o al garaje?”. Cuando se decida, presénteles desafíos físicos dentro de su juego creando problemas que necesite solucionar a través de una secuencia de acciones.

- Si su auto chocó, diga “¡Oh no! ¡se rompió! ¿Qué haremos?”. Tome un camión o un equipo de herramientas y pídale que lo arregle. Tome el martillo y dáselo. Tome el destornillador y comience a usarlo. Revise las reparaciones, devuelva las herramientas y continúe.
- Si su muñeca se cae, pregúntele si está herida y si necesita ir al doctor. Déle el equipo del doctor para que pueda seguir los pasos de examinar y tratar al bebé.

Tenga cinta adhesiva lista para usar como curitas. Una vez que la muñeca se sienta mejor, el juego original puede continuar.

- Si comienza a tocar un instrumento musical o a cantar una canción, tenga a mano un micrófono de eco y preséntelo con “¡Chicos y chicas, les presento a la Gran Sara! Su primer canción será”. Expanda el acto, aplauda, vístase con trajes o vestidos. Su niña disfrutará esta secuencia por los actos que haya visto.
- Si está haciendo volar un cohete a la luna, transfórmese en la luna sosteniendo sus manos en un círculo y luego, gradualmente, muévase más lejos.
- Si su animal está explorando la jungla use su cuerpo, libros, sillas u otros objetos para crear obstáculos en la jungla que él y sus animales tengan que negociar.
- Si sus personajes de juguete están comprando en el almacén, escriba todas las cosas que él desea comprar, luego ponga la leche, el cereal y el pan en diferentes lugares que sean difíciles de alcanzar y que le requieran buscar y buscar para poder encontrarlos.

Una vez que su niño exprese ideas simbólicas, usted puede construir secuencias motoras más elaboradas dentro del juego porque las ideas se hacen más complejas. Él recordará estas secuencias como ideas y las usará una y otra vez, dándole más oportunidades para expandirlas.

Respetando las preferencias sensoriales de su niño.

Como siempre, cuando interactúa con su niño, tenga en cuenta sus preferencias sensoriales. Trate de no abrumarlo proponiéndole experiencias visuales, auditivas, táctiles, kinestésicas u olfatorias que sean abrumadoras y procure proveerle muchas experiencias sensoriales que a él le gusten. Cuando se sienta frustrado o ansioso durante el juego, use sus preferencias para ayudarlo a calmarse.

Usted puede usar el juego para ayudarlo a expandir sus tolerancias sensoriales.

- Si a su niño no le gustan las texturas pegajosas, no las tenga a su alrededor. Pero puede tener sólo una cosa pegajosa –digamos, cinta de pegar o una pequeña pelota– que pueda explorar voluntariamente cuando esté listo. Si él lo ve a usted usarla varias veces, tal vez se mostrará curioso y lo intentará. Si es así, permítale explorarla lentamente, a su propio ritmo. Trabaje con la pelota dentro de su juego usándola para pegar un bigote en el personaje de papá. Luego de un momento, tal vez él querrá hacer un bigote también.
- Si es sensible a los ruidos fuertes, permítale controlar el volumen de la voz mientras juegan. Pregúntele “¿Debo hablar más alto o más suave?” y luego siga sus instrucciones en un tipo de juego como el de ‘Simón dice’. Si incrementa el volumen gradualmente (durante varias semanas), lo puede ayudar a construir su tolerancia ante sonidos más fuertes.

Si su niño es hipo-reactivo y retraído.

Si su niño es hipo-reactivo y retraído, necesita apremiarlo para llevarlo hacia el juego. Use toda la teatralidad que pueda lograr para energizar la interacción.

- Si él está colocando un muñeco en la casa de muñecas, póngase en cuatro patas, respire fuerte en su cuello y diga en una voz robusta y gozosa “¡Yo soy el gran lobo malo! ¡Voy a tirar abajo tu casa!”. Si él lo ignora, dígalo otra vez más fuerte. Si todavía lo ignora, golpéelo en el hombro, muéstrele los dientes, gruña en su oído,

haga ruidos. Use su voz y gestos corporales para que note su presencia. También puede usar títeres. Luego susúrrale apoyo preguntando “¿Qué le vas a decir al lobo?”

Si su niño es hipo-reactivo, busca la sensación y es distraído.

Si su niño es hipo-reactivo y fragmentado, él anhela la entrada sensorial y está constantemente en movimiento tratando de encontrarla. Su juego simbólico puede realizarse mejor en un gran espacio donde pueda hacer mucha actividad motora vigorosa como parte del drama del tiempo en el piso. Antes de las sesiones, rebote en una pelota para terapia, trabaje en un trampolín o hamáquense, corran, trepen y salten para satisfacer sus necesidades más eficazmente. Esta actividad lo ayudará a organizarse y concentrarse más y no deberá gastar tanta energía física durante el juego. Luego, diríjase hacia el tiempo en el piso. Usted puede llevar el juego simbólico hacia las actividades motoras gruesas ya existentes:

- Si él está deslizándose por una pendiente, coloque un conejo de paño sobre la pendiente y diga “El conejo quiere deslizarse también”. Si no se muestra interesado, haga que el conejo salte sobre él o se coloque en su camino. Si protesta, diga tristemente “El conejo está triste. Quiere jugar contigo”.
- Si están jugando a perseguirse, traiga un animal a la persecución. “¡El león te va a agarrar! ¡El león te va a atrapar!”
- Si su niño está rodando en el pasto o en la nieve, ruede con él y diga “¡Soy una ballena rodando en el océano!” o “¡Seamos autos y choquemos!”. Agregue un elemento simbólico a la actividad que él ya está haciendo.
- Juegue a las escondidas con muñecos, de modo que cuando su muñeca se esconda la muñeca de él debe encontrarla.

Cuando su niño use ideas más complejas, usted puede expandir el juego simbólico:

- Arme un show de circo o de las Olimpiadas de gimnasia. Haga que los personajes humanos estén en sus asientos o sean jueces de los eventos.
- Conviértase en un caballo y llévelo a pasear, pero pídale que lo dirija. Haga que lo guíe alrededor de obstáculos: sobre montañas, a través de ríos, y dentro de otros ambientes simbólicos. Puede también, desarrollar una misión, tal como devolver el dinero que tenían los ladrones y llevarlos a la cárcel.
- Tome un gran muñeco, uno que él pueda identificar como otro niño, sobre el que su niño pueda yacer, sentarse, bailar, golpear o dormir y luego agregue simbolismo a las acciones que él realiza. Diga “¡Voy a golpearte!”, cuando él golpee al muñeco o “Te amo”, cuando le dé un abrazo al muñeco. Use al muñeco para imitarlo o únase a él cuando no pueda hacer algo usted mismo. Déle nombre al muñeco para que pueda hablarles a los niños. Por ejemplo, el muñeco podría llegar a la pendiente (almohadón) antes que el niño, despertando sentimientos competitivos o de celos y, ayúdelo entonces, a tratar esos sentimientos.

La idea es llevar las actividades motoras al drama para que los anhelos de su niño se satisfagan mientras está expandiendo el uso de sus ideas.

Si su niño es hiper-sensible y evitativo

Si su niño es hiper-sensible y evitativo, usted necesita hacer que los personajes simbólicos sean gozosamente obstructivos para atraerlo a la interacción.

- Haga que sus muñecos bloqueen los de él para que no puedan entrar a la casa.
 - Intente que sus autos choquen los de él para que él no pueda ignorarlos.
- Y que sus caballos golpeen los de él y les bloqueen el agujero del agua, para que sus caballos tengan que sacarlos del camino.

Manténgase brindándole problemas para solucionar. Muéstrese gozoso y sonriente mientras lo hace. Recuerde que él es defensivo y no desea asustarlo, sólo pretende crear oportunidades para la interacción. Usted podría decirle qué hará luego. Use claves verbales (“¡Mira! ¡Están llegando!”) para ponerlo en guardia de modo que se dé vuelta para observar qué sigue.

Si su niño es hiper-sensible y se sobrecarga fácilmente.

Un niño que es hiper-sensible y se sobrecarga fácilmente necesita una voz suave y acciones casi en cámara lenta. No lo asuste. Su voz necesita ser calma y a su vez obligarlo a conectarse en una interacción.

- Si él está sosteniendo un muñeco, acérquese lentamente con otro muñeco, cantando suavemente, “Ahí vo–voy”. Déle mucho tiempo para que pueda evitarlo mientras se acerca.
- Si está jugando con una casa de muñecas, haga que una muñeca camine a través del piso susurrando “¿Puedo jugar tam–también?”. Haga que su muñeca camine lentamente hacia la casa.
- Si está apretando un animal de peluche, sostenga una taza y pregúntele con tono suave, “¿Quiere tu gatito algo para tomar?”

Acérquese siempre en forma lenta. Asegúrese que su niño pueda verlo. Si él se da vuelta o se aleja, déle un minuto y luego inténtelo nuevamente. Con el tiempo se construirá su tolerancia.

Tiempo en el Piso IV:

Pensamiento Lógico

AYUDANDO AL NIÑO A CONECTAR IDEAS Y DESARROLLAR UNA

COMPRENSIÓN LÓGICA DEL MUNDO

Lindy, de cuatro años de edad, había agrupado varias muñecas alrededor de una mesa y estaba organizando el té. Luego de dos minutos de actividad, señaló repentinamente hacia un armario ubicado en el otro extremo de la habitación. “¿Qué hay allí?”, preguntó y se dirigió allá. Como muchos niños con múltiples desafíos del desarrollo, que han dominado varios mojones tempranos y presimbólicos, ella operaba con pequeñas islas de ideas. Se movía rápidamente de una idea a otra sin ninguna conexión lógica. El desafío de su madre era ayudarla a formar puentes lógicos entre ellas.

“¿Qué ocurrió con el té?”, preguntó su madre, tratando de hacerla volver a su primer idea. Lindy la ignoró. “Pero tengo hambre”, continuó su mamá, jugando a ser una de las muñecas. “Yo quiero té y masitas”. Lindy, sin embargo, había olvidado aparentemente el té y estaba focalizada en el armario. En este punto, su madre hizo algo muy inteligente. En lugar de confiar en las palabras para hacer volver a su hija al té, también usó gestos. Siguiéndola a ella hasta el armario abrió una puerta imaginaria y exclamó “¡Mira! ¡Masitas!” y con sus manos levantó una caja imaginaria. Lindy se entusiasmó inmediatamente con el hallazgo de su madre. Esta levantó a la muñeca hambrienta y dijo “¡Todavía tengo hambre!” “Aquí, come”, dijo la niña. Entonces, ambas fueron y volvieron varias veces trayendo masitas desde el armario hasta las muñecas con hambre en la fiesta del té.

Una vez que un niño comienza a expresar sus sentimientos e ideas, puede hacerlo sin cesar. Sea paciente, porque puede estar tan entusiasmado con sus nuevas habilidades y las practicará sin detenerse. Usted puede oírlo caminar alrededor de la casa, desarrollando una conversación corrida consigo mismo a medida que las ideas aparecen en su cabeza. Mientras escuche dicha conversación, sin embargo, en lugar de ideas lógicas moviéndose secuencialmente, puede ser testigo de pensamientos azarosos, no conectados. Él puede mirar por la ventana y comentar sobre las hojas, luego pedir jugo y después, sin esperar una respuesta, comenzar a desplegar una escena con sus animales; todo dentro de 90 segundos.

Primeramente, se sentirá desalentado al escuchar tales charlas desajustadas, pero no lo son sino que representan un signo de progreso. Ellas son una gran cantidad de pensamientos y sentimientos que antes su niño era incapaz de expresar. Ahora su tarea es respetar el nuevo entusiasmo y espontaneidad mientras lo desafía a ser más lógico. Su objetivo es incrementar el número de círculos verbales que puede cerrar, desde 1 o 2 hasta 40, 50 o más, y permitirle desarrollar una conversación lógica de veinte minutos –respecto al juego simbólico, la escuela, los amigos o qué van a comer en la cena– con flexibilidad y espontaneidad. Aun el juego simbólico con astronautas viajando hasta la luna debe tener un plan y el drama, aunque creativo y fantástico, debe estar formado de elementos que estén lógicamente conectados (“La nave espacial se fue a la luna y aterrizó, y ellos vieron monstruos gigantes”, y no “Ellos fueron a la luna y hay un lápiz verde, los autos corrieron rápido”)

CERRANDO CÍRCULOS SIMBÓLICOS

Cuando su niño cierre un círculo simbólico –confiando en su idea durante el juego simbólico o respondiendo lógicamente a sus palabras con palabras propias– está construyendo un puente entre sus ideas y las de usted, entre su mundo interno y el suyo. A través de millones de puentes, cerrando muchos círculos simbólicos, él aprende a diferenciar adentro de afuera, a comprenderse a sí mismo y a su mundo mejor.

En la última etapa, usted quería ayudar a su niño a desarrollar un drama sumamente rico con muchos sentimientos e ideas. Cuando ponía una muñeca en el auto y decía “Yo quiero un paseo”, se alegraba si él elaboraba aquel tema con sus propias ideas durante los siguientes cinco minutos. En esta etapa, deseará que cada acción e idea en ese drama esté enlazada a una de las suyas. No deben pasar veinte segundos sin una interacción.

Anteriormente, cuando su niño chocaba autos y usted decía “Crash”, se alegraba si él repetía la palabra, usándola en forma apropiada cada vez que estrellaba un auto. Allí estaba aprendiendo a expresar sus ideas en palabras, mientras que en esta etapa, deseará obtener un diálogo corrido.

El diálogo puede contener los motivos o consecuencias de sus acciones. Ahora cuando el auto choque, usted comente “Uh-oh, ¿hay alguien herido? ¡Llamaré la ambulancia!”. O también haga el sonido de una sirena y que el oficial de policía llegue para ver quién estaba conduciendo sin cuidado (“¿No sabe usted cómo conducir, Señor? ¡Necesita lecciones de conducción!”). Dependiendo de la intensidad del choque, responda al tono emocional subyacente, el cual puede ser deliberado y enérgico (salir para buscar a alguien) o más ansioso y sensorial (escuchar un ruido o golpe en la casa). Si es este último, hágalo notar: “¡Guau, qué fuerte!”. Su niño repetirá, probablemente, los ruidos varias veces. Entonces enfrente las consecuencias de sus acciones: “¿Funcionará ese auto nuevamente?”. Al examinar las consecuencias lo estará ayudando a expandir su pensamiento lógico.

En la última etapa, usted se insertaba en el juego para expandir las ideas de su niño. En ésta, deseará que cada idea de él interactúe con las suyas, que se cierren por lo menos el 80 por ciento de los círculos simbólicos, elaborando de una manera más lógica y teniendo en cuenta lo realizado.

La manera de cumplir este objetivo es la de ser aún más interactivo, la de conectarse, conversar, preguntar y desafiar lo que su niño dice y hace. Busque modos para que todo lo que él hace sea una colaboración, pero en cada situación permítale tomar la iniciativa.

- Si él está paseando muñecos en un auto, traiga otro muñeco y diga “¿Puedo ir yo también?”. Continúe preguntándole hasta que conteste. Si después de tres intentos no ha respondido, pregúntele, con genuina curiosidad, no con enojo “¿Cómo puede ser que no me contestes?”. Siga conectándolo gozosamente hasta que cierre el círculo simbólico.
- Si está disponiendo animales en el corral, tal vez una de las vacas pueda saltar la cerca y decir “¡Me estoy escapando!”. Si él no responde, pregunte “¿Por qué no me respondes?”. Continúe conectándolo gozosamente hasta que cierre el círculo simbólico. Cuando proteste, pregúntele si ha tomado la vaca equivocada (juegue a

no entender) o dígame por qué se está escapando. Tal vez él pueda solucionar su problema.

- Si está construyendo un castillo, diga “¿Puedo ayudarte a construir?”. Si contesta, “¿Ves mi espada grande?”, respóndale “Sí, pero primero dime si te puedo ayudar a construir”. Si entonces, él continúa hablando sobre su espada, sígalo. Pregúntele si desea ver la espada suya u otra diferente; o si la de él es muy filosa. Trate de dejar cerrado el círculo. Algunas veces tendrá éxito al cerrar el círculo original, otras lo tendrá en la siguiente oportunidad.

Responda a la emoción que subyace en los comentarios de su niño. Su respuesta elevará el significado de las palabras y símbolos y lo estimulará a continuar. Preguntando, “¿Es filosa?” “¿Corta o mata?”, lo estará ayudando a mantenerse en contacto con sus sentimientos: un deseo de poder, un temor a ser lastimado, o la necesidad de protegerse a sí mismo. Usted puede entonces explorar estos sentimientos a través del juego.

Prolongue los diálogos durante las interacciones diarias.

Cada vez que su niño cierre un círculo, abra otro diciendo algo más porque el verdadero objetivo no es tener islas de conversación sino más bien un diálogo corrido. Para conversar, él necesita practicar la apertura y cerrado de 10, 20, 50 círculos simbólicos en forma seguida.

No limite el cerrado de círculos al juego simbólico. Hágalo todo el tiempo. Utilice cualquier cosa que él esté haciendo como una oportunidad para la conversación.

- Cuando pida caramelos, pregúntele “¿Qué clase de caramelos?” “¿Cuántos?”. Continúe la conversación, asegurándose que cierre cada círculo antes de proseguir con el siguiente.
- Cuando esté mirando un libro pregúntele “¿Puedo leer contigo?” Luego que conteste, intente “Cuéntame sobre este libro. ¿Qué imagen te gusta más?”. Prolongue la conversación tanto como le sea posible.
- Cuando él desee irse afuera, pregúntele “¿Qué deseas hacer? ¿Dónde? ¿Primero o segundo?”. Las palabras mágicas son “¿Qué más?” “¿Qué más deseas comer? ¿Dónde más deseas que vayamos? ¿Quién más debe venir?”
- Cuando usted esté conduciendo el auto bromee durante todo el viaje: “¡Qué lindo día!”. Si no dice nada, inténtelo nuevamente: “¿No crees que es un día hermoso?”. Si responde “Estás conduciendo rápido”, dígame “Sí, pero ¿qué piensas de este día?”. Insista preguntándole hasta que cierre el círculo simbólico.
- Cuando se esté cepillando sus dientes diga “¿Debemos cepillarnos rápido o lento?”
 - Si él dice “¡Quiero jugo!”, pregúntele “¿De qué tipo?”. Si luego de varias repeticiones todavía no ha contestado, simplifique la pregunta a una de elección múltiple: “¿De naranja o de uva?”. Manténgase así hasta que cierre el círculo simbólico.

Cada día tiene un millón de oportunidades para cerrar círculos simbólicos y cuantos más utilice mejor realizará su niño una conversación lógica. Cuanto más insista con preguntas lógicas, de una manera graciosa, más puentes aprenderá a construir.

Plantee preguntas de final abierto

Cuando está conversando con su niño –como un personaje en un drama o por sí mismo– es de ayuda plantear preguntas de final abierto. Si usted le hace preguntas amplias

y de final abierto, él se sentirá libre de suministrar sus propias respuestas. Si, en cambio, le propone preguntas que pueden ser contestadas con un sí o un no, lo estará limitando en su respuesta. Por ejemplo, si usted dice “Aquel caballo tiene rulos muy lindos en su cabello; ¿quieres peinarlo?”, su niño sólo puede responder sí o no. Si usted pregunta “¿Dónde se hizo los rulos el caballo?”, él puede tomar varias direcciones. Otra técnica útil es la de resumir lo que ya ha sucedido y decir cosas como “Veamos, el caballo ha hecho A, B y C, yo me pregunto qué hará después”. Este tipo de comentario le permite a su niño saber que ha sido comprendido y lo estimula a continuar la conversación.

Combine acción y palabras

Una vez que su niño se sienta cómodo abriendo y cerrando círculos verbales, tendrán muchas conversaciones que no estén enlazadas al juego o a las acciones: conversaciones sobre qué comer en la cena, qué hacer después en el día, cuáles programas de TV prefiere. Si él tiene problemas con esta clase de diálogo, si presenta dificultad para sostener una diálogo y pierde su interés después de uno o dos círculos, retroceda a construir sus conversaciones en torno a sus acciones. Si usted enlaza sus palabras directamente a la acción y, por lo tanto, a la emoción presente, se le facilitará la interacción verbal.

- Si usted está conversando sobre qué van a comer en la cena y su niño no está respondiendo, vaya hasta la heladera y comience a sacar la comida. Sostenga cosas que a él no le gusten y diga “Yo creo que comeremos esto”. Las posibilidades son que obtenga una respuesta por parte de él –por lo menos un “¡No!”– a partir de la cual pueda comenzar. “¿No? ¿Comeremos esto?” mostrándole algo distinto. “¿Y si comemos ensaladas en la cena?” “¿Qué prefieres? Muéstrame”. Buscando en la heladera y en los gabinetes juntos generarán probablemente una conversación sobre la comida.
- Si usted está jugando con autos y su niño deja de hablar o responde con monosílabos, mueva su auto para que persiga al de él o bloquéelo mientras le habla directamente a su personaje: “¡Te ganaré la carrera!” Su acción lo atraerá y le dará un contexto para las palabras.

Evite las conversaciones paralelas

Lo más importante que debe evitar mientras ayuda a su niño a cerrar círculos simbólicos es la conversación paralela. Aunque pueda tener la apariencia de una conexión verdadera, en la misma él se habla realmente a sí mismo mientras su padre adapta sus palabras a las de su hijo.

William estaba ocupado colocando un auto dentro del garaje de la casa de muñecas. “Auto en la casa, auto en la casa”, murmuraba varias veces. “Sí”, dijo su madre “está colocando al auto en el garaje”. Después de varios intentos, William fue incapaz de apretar el auto dentro del espacio angosto y lo arrojó con frustración. “¿El auto no entra?”, preguntó su mamá. “¡Mesa en casa!” anunció William alegremente, tomando una mesa de juguete. “Oh, ahora vas a colocar la mesa en la casa”, dijo su mamá mientras lo observaba maniobrar la mesa a través de la puerta. Él se arrodillaba y gritaba de alegría admirando su trabajo manual y después buscó algo más para colocar. “Hombre en casa”, dijo y comenzó a deslizar una pequeña figura a través de la puerta. “William está colocando un hombre en la casa” dijo su madre, y en aquel momento él arrojó al hombre con satisfacción contra el

piso de la casa. Él le gritó ampliamente a su mamá. “Buen trabajo”, aplaudió ella. “Pusiste al hombre dentro de la casa”.

A través de este intercambio la madre se mantuvo maravillosamente empática y contenedora y tuvo la ilusión de estar conversando con su hijo; sus palabras y gestos parecían responder a los suyos. Pero cuando recapacitó sobre lo sucedido comprendió que William no había cerrado ni un solo círculo. Él había hecho y dicho lo que había llegado a su mente y ella había seguido sus acciones con sus palabras, pero no lo había desafiado a conectar sus ideas a las de ella. Mientras su hijo continuaba jugando, ella seguía su iniciativa; pero al mismo tiempo, trataba de conectarlo con sus palabras e ideas como también con las que él estaba desplegando.

“William, ¿estás colocando el auto en el garaje?”, le preguntó mientras él trataba nuevamente de poner el auto grande dentro de la casa. El niño no respondió.

“William, ¿el auto en el garaje?”, repitió ella

Como él continuaba ignorándola se acercó al drama.

“William ¿poniendo auto en el garaje?”, dijo nuevamente tocando el auto y luego poniendo su mano en el garaje como si trasladara sus palabras a gestos.

Esta vez William la miró brevemente como para ver quién se estaba entrometiendo.

“¡Sí!”, dijo. Él había cerrado el círculo. Ahora su madre intentó otra vez.

“¿Auto demasiado grande?” preguntó empáticamente

“Auto grande” dijo William. Él había cerrado un segundo círculo.

“¿Auto demasiado grande?” preguntó la mamá. “¿No entra?”

“Auto grande” dijo su hijo nuevamente, cerrando el círculo número tres.

“Tal vez entre éste” le sugirió, dándole un auto más pequeño.

William tomó el auto de su mano y lo colocó dentro del garaje.

“¿Ese auto entra?” le preguntó nuevamente su mamá.

Todavía él la ignoraba mientras miraba el auto.

“William, ¿el auto pequeño entra?” le preguntó nuevamente, colocando su mano dentro del garaje.

William la miró como si se hubiera olvidado que estaba allí.

“¿El auto pequeño entra en el garaje?” le preguntó por cuarta vez, todavía con paciencia.

“Auto pequeño”, dijo el niño.

“¿El auto pequeño entra en el garaje?”

“Auto pequeño en el garaje”, acordó William.

Aunque él repitió algunas de las frases de su madre, estaba conectándose con sus ideas, las cuales eran una extensión de las suyas propias en primera instancia. A través de su paciente repetición y de su uso de gestos para atraer la atención de su hijo y ayudarlo a encontrar el significado, la madre lo había estimulado a cerrar cuatro círculos en forma seguida.

¿Cuántas veces debe volver e intentar que se cierre el mismo círculo? Continúe tratándolo hasta que sienta que realmente ha perdido el interés de su niño. William estaba todavía jugando con el auto en el garaje, entonces su mamá estuvo acertada preguntándole sobre si encajaba. Si él hubiera arrojado el auto y se hubiera movido hacia otra cosa, ella hubiese tenido que abandonar el intento y hacerlo cerrar un círculo sobre su próxima área de interés. Cuando comience a trabajar en el cerrado de círculos simbólicos tenga como un objetivo el cerrar el treinta por ciento de los círculos. Cuando su niño logre aquel objetivo, llévelo al cincuenta por ciento, y luego al ochenta. Sólo aquí, él será lógico durante la mayor parte del tiempo.

Utilice el conflicto y el desafío para promover el cerrado de círculos lógicos.

Otra manera de ayudar a su niño a construir puentes lógicos en su juego es la de introducir el conflicto y el desafío. No hay nada como el conflicto para hacer emerger los sentimientos, y éstos pueden estimular un diálogo y un juego más abstractos y lógicos.

A los cuatro años de edad, Cristal era verbal y expresiva, pero su juego tenía una cualidad fragmentada. Ella raramente permanecía con un tema durante más de treinta segundos. Sylvia, su madre, estaba intentando prolongar cada tema en minutos. Durante una sesión, ella ayudaba a su hija a preparar dos muñecas para el baño.

“Ropas afuera”, dijo Cristal.

“¿Están listas para su baño?”, preguntó Sylvia.

Antes de contestar, ella miró un camión que estaba cerca. “¡Camión va al almacén!”, anunció con delicia, arrojando su muñeca.

Pensando rápidamente, Sylvia colocó su muñeca en el camión. “¡Mi camión!” dijo desafiándola.

“¡No, mi camión!” gritó Cristal enojada

“¡No, mi camión!” repitió Sylvia, hablando por su muñeca. “Voy a conducirlo hasta casa para ir a bañarme” y empujó el camión por el piso.

“¡No puedes! ¡Es mi camión! ¡Me lleva a la escuela!” gritó Cristal con furia.

“Puedes conducir hasta la escuela, pero primero me voy a casa para que pueda bañarme”, dijo la muñeca de su mamá.

“Yo no quiero que lo lleves a casa” gritó Cristal, tratando de tomar el camión.

“¡Zoom! ¡Zoom!” gritó Sylvia, sacando el camión rápidamente antes que ella lo tome.

Su hija la siguió durante unos pocos segundos, luego miró hacia otra dirección.

La mamá comprendió que iba a perder la atención de su hija. “¿Quieres conducir mi camión?” le preguntó delicadamente, sacando su muñeca y empujando el camión hacia Cristal. Ella lo observó neutralmente.

“¿Quieres conducir mi camión?” le preguntó otra vez. “Va muy rápido”.

“¡No!” gritó Cristal.

“Bueno, entonces, creo que yo lo conduciré”, dijo Sylvia y volvió a colocar su muñeca en el camión.

“¡No! ¡Es mi turno!” gritó Cristal, sacando la muñeca de su madre y colocando la suya ferozmente.

En los siguientes minutos madre e hija continuaron jugando con el camión y las muñecas, con Sylvia apelando a las emociones de su hija cada vez que se distraía. Finalmente, la madre se hizo más cooperativa y menos desafiante. “Yo creo que ahora eres el jefe”, le dijo y Cristal sonrió y se relajó. Aquella vez el tema del camión había perdurado cerca de cuatro minutos y su hija había sido clara y lógica.

Apelando a los sentimientos de la niña dentro del juego, Sylvia logró muchos minutos extras de diálogo coherente. ¿Por qué ocurrió esto? Porque la emoción nos motiva, le da significado a nuestras actividades, lleva a una conexión entre lo que pensamos, lo que decimos y hacemos. Usted puede pensar en la atención como la persistencia de un deseo o una emoción; cuanto más persistente sea su emoción, más atento estará. Entonces cuando su niño esté desatento, conectando su emoción puede guiar sus palabras y acciones; ayudarlo a mantener el foco. También, al confrontarse con un conflicto, él se ve empujado hacia un nivel más alto de pensamiento para elaborar una solución. Tratar de resolver dos necesidades competitivas alimenta un pensamiento más abstracto.

Use la motivación natural de su niño.

Para inducir la emoción, no siempre es necesario introducir el conflicto. Sin embargo resulta igualmente efectivo trabajar con las emociones que ya están allí.

Un padre estaba leyendo “Pinocho” con su hijo de seis años de edad y el niño preguntaba a medida que avanzaban. Para la sorpresa del padre, el niño insistía en hacer piruetas. En lugar de sentarse calmadamente y contestar las preguntas, él saltó de su silla para actuar las partes de la historia. El padre se exasperó y decidió re-evaluar la actividad. Como el punto era comenzar alguna interacción lógica –no medir el conocimiento del niño de Pinocho– él haría mejor en seguir la motivación natural de su hijo, la cual en este caso parecía ser actuar frente a una audiencia. El padre comenzó a hablar a su hijo sobre las escenas que el muchacho estaba actuando. Esto pronto llevó a una conversación sobre cuáles escenas le gustaban más al niño, qué partes él debía hacer y cuáles su papá y la alegría de actuar. Quince minutos más tarde, este niño distraído estaba todavía conectado en una interacción rica y coherente con su padre.

Capitalizando las emociones que el niño trajo al encuentro, este padre fue capaz de conectarlo lógicamente durante un período importante de tiempo. El truco, por supuesto, es reconocer aquellas emociones. No están siempre en las palabras del niño, sino más bien en su comportamiento. Usted necesita prestar atención a lo que él está diciendo y haciendo para encontrar dónde yace su real interés y su motivación.

El mismo principio se aplica a las conversaciones de la vida real. Cuanto más pueda conversar con su niño sobre aspectos que lo interesan genuinamente, más implicado y lógico estará.

- Cuando él pida cinco masitas ¡AHORA!, no diga sí o no; pregunte “¿Por qué cinco?” “¿Por qué ahora?” “¿Por qué no cuatro o seis masitas?” “¿Por qué no en cinco minutos?”
- Cuando sepa que le va a dar algo que a él le gusta, no se lo dé directamente; haga que él negocie. “¿Piensas que yo te debo dar un ‘Popside’? ¿Por qué? ¿De qué color? ¿Piensas que debo permitirte comerlo todo ahora o dejar algo para más tarde? ¿Por qué?”

Cuanto más enliste la motivación natural de su niño, más tendrá él que argumentar para su deseo y más círculos lógicos cerrará.

FORMANDO PUENTES ENTRE IDEAS

A medida que su niño se hace más verbal y cierra mejor los círculos simbólicos, puede todavía saltar abruptamente de idea en idea. Él comenzará diciéndole algo que ocurrió en la escuela, solamente para saltar en forma repentina hacia un juego simbólico. O en el medio de un drama sobre un tigre puede, de repente, pedir sus masitas favoritas. Todos nosotros, a menudo, hacemos transiciones abruptas a medida que nuevos pensamientos llegan a nuestras mentes; pero si no tenemos dificultades en la comunicación, reconocemos la transición y cerramos el primer pensamiento antes de abrir el siguiente. “Oh, justo pensé algo”, decimos o “Tengo que cambiar el tema”. Con estas frases alertamos al que nos escucha hacia el hecho que una nueva idea está llegando y construimos un puente lógico entre la nueva idea y la vieja.

Los niños con dificultades en la comunicación, a menudo, no reconocen cuándo sus mentes han pasado de una idea a la siguiente, porque el puente entre las ideas no está.

Ninguna voz interior les avisa “Espera, han cambiado el tema”. Ninguna lógica interna dice “Espera, estas ideas no tienen sentido juntas”. Si su niño tiene dificultades en la comunicación, usted necesita ayudarlo a ver cuándo ocurren estas transiciones abruptas. También necesita señalar el salto que sus pensamientos han dado y luego traerlo nuevamente al primer pensamiento, por lo menos, para hacer un puente con el segundo.

- Si su niño está hablando de algo que ocurrió en la escuela y de repente trata de llevarlo a un juego simbólico, diga “Espera un minuto, estoy confundido”. Él puede clarificarse y decir “La escuela ya está, ahora juguemos”, en cuyo caso usted puede responder “Oh, ahora comprendo”. Entonces lo habrá ayudado a hacer una transición lógica. Alternativamente, él puede ignorarlo. Entonces podría decirle, “Hace un minuto estabas hablando sobre la escuela y ahora estás siendo un león. ¿Qué estamos haciendo nosotros, hablando sobre la escuela o siendo leones?”. Si él dice, “Siendo leones”, pregunte “¿Cómo vino? ¿Qué le pasó a la escuela?”. Si él dice “No quiero hablar de la escuela”, habrá hecho un puente lógico. Usted desea que vea que ha cambiado de tema, y que cierre el círculo, es decir, que cierre la conversación de la escuela antes de moverse hacia los leones. Más tarde, cuando cierre mejor los círculos, puede decirle “Yo sé que tú no quieres, pero dime algo más sobre la escuela y luego jugamos a ser leones”.
- Si su niño está desplegando un drama sobre un tigre y repentinamente pide sus masitas, diga “Espera, me perdí. Estabas siendo un tigre y ahora quieres masitas. ¿Qué pasó?”. Si él no contesta, diga “¿Qué le pasó al tigre?” o “¿Quiere el tigre masitas?”. Ayúdelo a ver que ha cambiado de temas y a hacer un puente desde un tema hacia el siguiente.
- Si usted está en el medio de un juego de pelota y su niño súbitamente tira la pelota y corre hacia la hamaca, diga “¿Qué pasó? Yo pensé que estábamos jugando a la pelota!”. Si él no contesta o dice “Quiero hamacarme” diga “Pero me gustaba jugar a la pelota. ¿No quieres jugar más?”. Ayúdelo a ver que ha cambiado de ideas y a cerrar la primera idea antes de irse hacia la segunda.

Su objetivo no es mantener a su niño hablando sobre el primer tema, sino de ayudarlo a seguir sus propios pensamientos de una manera lógica. Usted desea que construya puentes en el juego simbólico, como así también en las conversaciones basadas en la realidad. Aunque el juego simbólico es imaginario, es preciso que su niño haga conexiones lógicas entre ideas imaginarias.

- Cuando su niño le ofrece té y abruptamente comienza a jugar con sus caballos, pídale su té. Diga “¡Espera! Quiero mi té”. Sostenga su pedido hasta que le dé su té o cierre el círculo diciendo “Ningún té ahora. Los caballos primero”.
- Cuando los muñecos de su niño han estado peleando pero inesperadamente comienzan a besarse, pregunte “Espera, ellos estaban peleando pero ahora se están besando. ¿Qué pasó?”.
- Cuando su bote sea un buque pirata buscando un tesoro, y luego se transforme en una nave espacial que va a la luna, diga “Espera, me perdí. Estábamos en un buque pirata pero ahora estamos en una nave espacial?”

Las especificidades de la transición no son importantes, pero sí lo es que el juego vaya desde un episodio a otro, a través de una serie de conexiones lógicas y no cambie abruptamente cada vez que entra una nueva idea en su mente. A medida que él cierre más círculos simbólicos, será más fácil ayudarlo a tender puentes entre ideas. Espere que piense en islas de ideas primero, y que luego gradualmente conecte las islas dentro de continentes.

Crear personajes multifacéticos en el juego

Otra manera de ayudar a su niño a construir puentes entre ideas es crear personajes simbólicos que sean complejos y no simplemente negros o blancos. Si su niño le dice que sea un muchacho malo, su personaje no necesita ser tan malo. Él puede ser bueno en áreas selectivas. Por ejemplo, luego de dispararles a los buenos y de robar el banco puede decir “Oh, el perro se lastimó su patita. Tengo que ayudarlo” y ser solícito con el perro. Al principio, esto puede confundir a su niño pero, gradualmente, y luego de mucha experiencia interactuando con un personaje complejo como aquel, aprenderá a construir los múltiples aspectos de su personalidad. Eventualmente, también comenzará a crear personajes más complejos.

También es de ayuda, crear personajes con defectos: un personaje que esté siempre con hambre, uno que nunca está satisfecho, uno que esté siempre perdiendo sus zapatos. A medida que su niño interactúa con ellos, aprenderá a construir puentes entre aquellos aspectos predecibles de sus personalidades y otros rasgos.

Usted puede ayudarlo a comprender la complejidad usando dos voces, una para el personaje simbólico y una para usted mismo. Hablando como usted mismo observará al personaje simbólico y discutirá sus acciones con su niño. (“David, ¡el león dijo que te va a comer!”). Este intento es útil, especialmente cuando él no está respondiendo o elaborando sobre sus comentarios. Usted puede continuar elevando la acción como el personaje simbólico (“¡Roooo! Ya llego y tengo hambre!”) mientras también ayuda a su niño a encontrar una solución al problema (En un susurro, “David, ¡se está acercando! ¿Qué vas a hacer?") Asegúrese de hacer dos voces distintas de modo que pueda diferenciarlas. Del mismo modo, cuando juegue a ser el personaje simbólico, asegúrese de responder a la acción de su niño. Si chocó un auto contra el auto del personaje, diga “Estoy herido. ¡Ayuda!” o haga que el personaje salte y diga “Hey, ¿Qué estás haciendo? ¡Casi me matas!”. Su respuesta debe depender del tono emocional de su niño y del contexto de su idea. Si su auto chocó contra el de los ladrones porque ellos estaban escapándose, usted puede alegrarse y aplaudir su coraje.

Respondiendo a los sentimientos expresados en las acciones de su niño, usted puede ayudarlo a expandir sus ideas. Aun un simple choque puede representar el ser fuerte y poderoso o vulnerable y temeroso. Puede ser excitante o inducir ansiedad. Sintonizar con el sentimiento y aun exagerarlo, ayudará a su niño a identificar su propia experiencia y nombrar los sentimientos que está teniendo.

No se apure para solucionar el sentimiento curando, reconfortando o reasegurándolo demasiado rápido. Sostenga el sentimiento lo más posible para ayudar a su niño a sentirlo con más claridad, vea que sea posible tolerar sentimientos fuertes y comprender que estos sentimientos son aceptados y comprendidos. “¡Guau! ¡Está enojado!” “Oh, eso debe doler mucho” “A él realmente le gusta chocar con aquel camión fuerte”. Estos son comentarios útiles para iluminar sus sentimientos. Una vez que se haya expresado sin peligros durante un momento, será capaz de encontrar una solución al desafío que tiene en manos.

ESCAPES COMUNES

Tontería o fantasía: Es común para los niños querer evitar un tema difícil escapándose hacia un juego tonto o sin sentido. En el medio de una conversación difícil sobre la escuela, por ejemplo, puede repentinamente tomar dos muñecas y comenzar a golpearlas juntas. Trate este comportamiento reconociendo qué está haciendo, de una

manera contenedora, gozosa. “Ey, estábamos hablando sobre la escuela y ahora estás golpeando tus muñecas. ¿Cómo es?” Es probable que lo ignore, en cuyo caso, persista “¿No quieres hablar de la escuela? ¿Por qué no?” “¿Qué es difícil respecto a la escuela?”. Luego de unas de estas preguntas puede obtener “No quiero hablar de la escuela” “¿Quieres jugar en cambio?” puede preguntarle. “¿Cómo sucedió? ¿Por qué jugar es más divertido?”. Antes que conteste, intente “¿Hay algo divertido en la escuela?”. Vea si puede sostener una conversación sobre por qué jugar es más divertido. Una vez que haya cerrado cerca de 30 círculos, únase a su niño en el juego.

Fragmentación: También es común para un niño correr desde una idea a otra tan rápido que no lo pueda seguir. Lo que usted escucha puede sonar como un conjunto de ideas desconectadas dando vueltas en su mente. Cuando encuentre esta fragmentación tiene dos elecciones: decir con una voz suave y contenedora “No comprendo. ¿Puedes ir más despacio y contármelo de nuevo?”, tratando que elabore una idea por vez, pidiéndole que se detenga cada vez que se apura hacia una nueva; repita cada idea a medida que la diga para mostrarle que lo comprende y ayudarlo a ver las fronteras de sus ideas. No presuma que hay un significado escondido en este aparente sin sentido. Puede haberlo, pero si es así, usted puede conversarlo más tarde. Por el momento, está trabajando para ayudarlo a organizar sus pensamientos.

Su segunda elección es la de tratar de captar el tono emocional de su charla fragmentada: excitación, temor, enojo, el deseo de lucirse, etc. Luego, empatice a través de su tono y sus palabras.

- Si, por ejemplo, detrás de la charla usted siente que existe un deseo de lucirse, responda a su niño con una mirada y un tono que sugieran que está impresionado. “Muchacho, ¡estás usando tantas palabras maravillosas! Pero todavía necesito que vayas un poco más despacio. Puedes explicarme eso nuevamente de modo que, incluso un tonto como yo, pueda comprender tus grandes ideas?”

Si él continúa tan fragmentado, pruebe repetir algunas de las ideas que le escuchó decir “Parece como si estuvieras hablando sobre los buenos y malos muchachos, sobre el circo y sobre los cohetes. Estoy confundido”. Vea si puede tomar una idea para hablar sobre ella o explicarle cómo están relacionadas. Si todavía vaga de pensamiento en pensamiento, dele una pregunta de tipo elección múltiple: “Bueno, ¿sobre qué quieres hablar: los buenos y malos muchachos, el circo o los cohetes?”. Incítelo para que elija una y ayúdelo a elaborar ese tema. El objetivo no es adivinar e imaginarse sobre qué idea desea hablar o decidir en qué orden desea hablar. Él también puede ser capaz de agrupar las cartas para mostrar qué ideas van juntas.

PENSAMIENTO ABSTRACTO DE ALTO NIVEL

Muchos de nosotros dan por segura la existencia del pensamiento abstracto. Lo hacemos constante y automáticamente, sin pensar en qué implica o sobre las habilidades subyacentes que requiere. Pero si usted divide los procesos de pensamiento en cualquier día, encontrará que ciertas habilidades se requieren, una y otra vez, para:

- responder preguntas del tipo qué, dónde, cuándo, cómo y por qué
- comparar y contrastar ideas y agruparlas en categorías
- comprender las relaciones causales: si yo hago A, entonces ocurrirá B, por A, me siento B.

- entender detalles como así también amplios temas, para ver el bosque como así también los árboles
- manipular conceptos de cantidad, tiempo y espacio y entender graduaciones tales como más que/menos que y más grande/más pequeño
- comprender y conversar sobre los sentimientos.

Mientras que los niños sin dificultades en la comunicación desarrollan estas habilidades, a menudo, sin ayuda especial de parte de sus padres, los que presentan desafíos en el desarrollo necesitan una cantidad de práctica deliberada. Una vez que su hijo esté cerrando el 80 por ciento de sus círculos simbólicos y esté comenzando a construir puentes entre ideas, puede comenzar a ayudarlo a practicar estas habilidades adicionales, simplemente hablándole mientras juega e interactúa con usted. La práctica no es una cosa formal; ocurrirá en forma natural durante el curso de sus conversaciones si usted recuerda estas habilidades y las lleva a sus diálogos.

Preguntas del tipo qué, cuándo, dónde, cómo y por qué

Irónicamente, a medida que los niños mejoran en el abrir y cerrar círculos simbólicos, sus padres a menudo se sienten frustrados. Por un lado, el niño está convirtiéndose en un mejor conversador y por otro, tantas preguntas en apariencia simples todavía disparan aquel viejo comportamiento: “¿Qué hiciste hoy en la escuela?” o “¿Por qué quieres irte afuera?” con frecuencia, hacen que dé la espalda, ignore o salga de sintonía. ¿Por qué?

Estas preguntas aparentemente simples son difíciles de contestar. Las que comienzan con “qué”, “cuándo”, “dónde”, “cómo” y “por qué” son abstractas; antes que un niño pueda responderlas debe ser capaz de manipular numerosas ideas en su mente. Para responder a “¿Qué hiciste hoy en la escuela?” por ejemplo, debe ser capaz de visualizarse a sí mismo en otro lugar y tiempo. Para responder a “¿Dónde está tu sombrero?”, debe ser capaz de visualizar su sombrero como así también los lugares donde podría estar. Responder a “¿Cuándo quieres tu jugo?”, requiere visualizar un tiempo en el futuro y enlazar aquel tiempo a un deseo. Responder a “¿Cómo obtendrás tu jugo?”, significa visualizar sus propias acciones en el futuro. Las preguntas del tipo por qué son las más complejas de todas porque demandan un pensamiento causal sobre sus propios deseos, anhelos o sentimientos. Por ejemplo, para responder a la pregunta “¿Por qué quieres irte afuera?” con “Porque quiero jugar”, el niño debe tener un sentido de “yo”, un sentido de deseo interno o “quiero” y una idea para una acción que satisfará aquel deseo: “jugar”. Para un niño que es nuevo en el pensamiento abstracto, estas son tareas difíciles y sofisticadas.

Usualmente, los niños aprenden a responder primero a las preguntas del tipo qué y dónde porque se refieren típicamente a objetos o lugares reales y ellos tienen más práctica con estas preguntas a medida que se les ofrecen elecciones. A menudo, incorporan luego las preguntas del tipo cómo porque se refieren a funciones que ellos experimentan, por ejemplo “¿Cómo llegamos allí?” “¿Cómo lo podemos arreglar?” “¿Cómo va?” “¿Cómo funciona?”. Responder a las preguntas del tipo cuándo, requiere algún sentido de tiempo y se estimulan a través de elecciones (“¿Ahora o después?” “¿A la 1:00 o a las 3:00?”). Como las preguntas del tipo por qué son las más difíciles de responder, trabaje primero sobre las más fáciles.

Ayude a su niño a dominar las preguntas con qué, cuándo, dónde, cómo y por qué trabajándolas dentro del contexto de su juego y sus conversaciones diarias. Pídale

opiniones sobre todo. Cuánto más emocional sea el contexto (corto en emociones extremas), más probable es que use sus habilidades de pensamiento. Los niños requieren cantidades y cantidades de práctica en el pensamiento abstracto

- Cuando su muñeca demande que la suya deje el Jeep, desafíelo con “¿Qué vas a hacer con él?” o “¿Cuándo puedo tenerlo nuevamente?”
- Cuando los caballos que tiene usted estén galopando a través de las llanuras, pregunte “¿Dónde estamos yendo?” “¿Qué hay en la otra dirección?”
- Cuando esté conduciendo hacia la casa de la abuela en el auto, pregunte “¿Qué quieres hacer cuando llegemos?”

Las preguntas del tipo por qué son las más difíciles de responder porque requieren el mayor grado de pensamiento abstracto. Los niños logran las respuestas a los por qué gradualmente. Sus respuestas más tempranas son simples y concretas. “¿Por qué quieres irte afuera?” “Porque sí” o “Porque quiero” o “Porque lo dije”.

Cuando su niño responda de esta manera no está siendo obstinado, sino que está respondiendo la pregunta de la mejor manera que puede. Con el tiempo, sus respuestas serán más sofisticadas. “Porque es divertido”, puede responder cuando tenga un poco más de abstracción o “Porque mi muñeca está allí”. Cuando su niño sea capaz de dar tres razones a por qué quiere ir afuera –“Porque es un día lindo y estuve adentro toda la mañana y quiero correr”– él habrá logrado, no solamente una verdadera fluidez con las preguntas del tipo por qué, sino que también será capaz de enseñarle a usted sobre el pensamiento causal.

Para ayudarlo a dominar estas preguntas abstractas, repítalas de una manera más fácil. Simplifique las preguntas del tipo por qué, cambiándolas al qué.

- En lugar de “¿Por qué quieres irte afuera?”, intente “¿Qué quieres hacer afuera? ¿Cuándo quieres ir afuera?”
- Si tiene problemas con la pregunta qué, cámbiela a una de elección múltiple. “¿Quieres hamacarse o andar en bicicleta?”. Estas preguntas son más concretas y, por lo tanto, más fáciles de responder.
- Si tiene problemas con la preguntas de elección múltiple, haga una de alternativas ridículas. “¿Quieres ir a hamacarte o a encontrar gorilas?”
- Cuando responda, plantee nuevamente su respuesta como una pregunta del tipo por qué “Oh, para hamacarte, eso es el por qué tú quieres irte afuera!”. Esto lo ayudará a responder a las preguntas del tipo por qué en el futuro.

Usted puede ayudarlo dándole claves sobre la respuesta. Las preguntas con qué, dónde, cuándo, cómo y por qué pueden ser especialmente difíciles cuando se refieren a la realidad de su día. Si siente que su niño conoce qué desea decir pero tiene problemas para pensar en las palabras, dele claves. Por ejemplo, si le pregunta cómo estuvo la escuela y él lo sabe pero no puede articular el problema, pregunte “¿Jugaste con la nena de cabello colorado o con el niño de ojos azules?”. Esto puede ser todo lo que usted necesite para hacer que él hable.

Luego de un momento, darle a su niño varias elecciones o claves puede facilitarle demasiado la respuesta. Suponga que usted pregunta qué hizo en la escuela y él no responde. Entonces, le pregunta “¿Jugaste con la nena de cabello colorado o con el niño de ojos azules?”. Él dice simplemente “Con la nena de cabello colorado”. Pero usted desea más información, entonces intenta de nuevo: “Dime más sobre lo que hiciste hoy”. Su niño

no responde. En vez de suministrar otra elección, pruebe así: “¿No quieres hablar sobre eso?”. Es probable que obtenga “No”, entonces quédese con eso. Replantee su pregunta: “Oh! Vamos, ¿no puedes decirme nada sobre la escuela?” “No”. En este punto puede ofrecer una elección tonta: “Bueno, ¿Jugaste con el elefante hoy?”. Podría ser que él se ría y conteste “¡No! Bobby me hizo caras divertidas”. “¡Oh! ¡Así que eso ocurrió en la escuela!”. Cuando haga una pregunta de final abierto, tal como “¿Qué pasó en la escuela?” su niño tiene demasiadas elecciones, de las cuales tomar una puede ser muy difícil de contestar. Cuando usted propone un incidente absurdo, está haciendo que el campo se angoste y que sea más fácil para él pensar en una o dos cosas que ocurrieron para relatar. No tome un no por respuesta. Aun rechazar su pregunta puede ayudar al niño a recuperar otra respuesta. No es, generalmente, un problema de la memoria, sino uno de recuperación o significado que hace de la respuesta una dificultad.

Preguntas basadas en las emociones

Muchos de nosotros caemos en la trampa de hacerle a nuestros niños preguntas memorísticas. “¿Qué hiciste después del almuerzo?” “¿De qué color son tus bloques?” “¿Con quién jugaste?”. Pero los niños con desafíos en el desarrollo, a menudo, ya tienen maneras memorísticas de pensamiento y este intento solo complica el problema. Además, el pensamiento de alto nivel tiende a estar guiado por las emociones, tal como lo discutimos en el capítulo 11. Muchas conversaciones entre adultos no son, por ejemplo “¿Qué hiciste después del almuerzo?”, sino más bien “¿Qué hay de nuevo?” o “¿Hay algo excitante hoy?”. Estas preguntas se refieren a las emociones de la persona a quien se le pregunta, lo cual facilita su acceso a las memorias más relevantes del día. Si usted puede hacer esto con su niño, lo ayudará a desarrollar verdaderamente el pensamiento abstracto que es relevante en el contexto.

- En lugar de preguntar “¿Qué hiciste en la escuela?”, pregunte “¿Qué estuvo divertido en la escuela?” o “¿Alguien te hizo enojar hoy?”
- En el juego simbólico vaya por la emoción también. Haga que su personaje hable sobre lo contento que está, o lo enojado. Haga que le pregunte al personaje de su niño como se siente.

Usando la emoción para categorizar ideas

La emoción también nos ayuda a agrupar ideas en categorías -cosas que son similares y diferentes- que están relacionadas y no relacionadas, que son buenas y malas. Este tipo de agrupamiento es otra habilidad importante del pensamiento abstracto. Nos permite encontrar patrones y significados en el mundo, para darle un sentido a nuestro ambiente. Usted puede ayudar a su niño a desarrollar esta habilidad apelando a sus emociones en la conversación diaria y en el juego simbólico.

- Si sus muñecas se están probando ropa, su muñeca puede preguntar a la de su niño “¿Cuáles son tus ropas favoritas?”, alentándolo a agrupar las ropas en favoritas y no favoritas. “¿Por qué son esas tus favoritas?” puede preguntarse su muñeca, estimulándolo a explicar las razones que están detrás de su elección. “Yo pienso que éstas son más lindas”, puede protestar su muñeca, agregando un elemento de debate para estimularlo a expandir o justificar su pensamiento.
- Si usted está peleando con espadas de plástico, puede desafiar a su niño con “¡Mi espada es mejor que la tuya!”. Cuando él le diga que su espada es mejor, pregunte “¿Qué hace que tu espada sea mejor?”, alentándolo a que liste las cualidades que hacen superior a su espada. Apuéstele a que no puede encontrar otras armas que

sean mejores que las suyas; cuando lo haga, pregunte qué las hace tan buenas. Cada vez que su niño llega a su desafío está categorizando ideas de una manera abstracta.

- Si él está desplegando una escena de muchachos buenos peleando con los malos, pregunte “¿Qué los hace buenos a tus muchachos?”. Para responder tendrá que pensar su idea de bondad y delinear las cualidades que comparten los muchachos buenos. Cuantas más cualidades pueda listar, más se adaptará al manejo de ideas abstractas. Luego intente preguntar “¿Qué tienen de malo mis muchachos?”
- Permítale a su niño captar la dimensión en la cual los objetos son comparados. Por ejemplo, en lugar de preguntar “¿La roja o la azul?”, usted podría decir “Dime cuál” y le permitirá a su niño elegir la dimensión (grande, redonda, áspera, etc.)

Un niño pequeño estaba fascinado con las etiquetas de sus juguetes. Él llamó a todos los juguetes por el nombre de su fabricante (“la casa Fisher Price”) en lugar de sus nombres descriptivos (la casa amarilla). Sus padres usaban esta fijación para ayudarlo a moverse hacia el mundo de lo abstracto. Ellos lo conectaban en conversaciones sobre cuáles juguetes le gustaban más, los juguetes Fisher Price o los Mattel y por qué. Y recordaron que fue la emoción –“¿Qué te gusta más?”– la que lo ayudaba a moverse desde un pensamiento memorístico y concreto hacia uno abstracto.

No se preocupe sobre las especificidades de las respuestas de su niño. Siempre que tengan sentido, cualquier respuesta estará bien. Lo importante es que sea capaz de usar sus emociones lógicamente para comparar y contrastar una variedad de ideas y que vea cómo encajan juntas en grupos más grandes. Una abstracción de un nivel más alto, tales como los conceptos de amor y justicia, emergen de experimentar un mundo en múltiples contextos emocionales. Yo entiendo el concepto de amor cuando comprendo emocionalmente qué significa abrazar, dar, recuperarse del enojo, poner a la otra persona primero y numerosos otros elementos que yo he experimentado realmente.

Viendo el bosque pero también los árboles.

Otro importante componente del pensamiento abstracto de alto nivel es la habilidad para comprender temas amplios, como así también los detalles, porque estos dos aspectos funcionan juntos para describir una situación en forma completa. Suponga que usted fue al doctor y se quejó porque no se sentía bien, pero cuando el doctor preguntó qué andaba mal, fue incapaz de señalar los síntomas. O imagínese lo contrario, cuando un amigo le pregunta sobre su día, le dispara con una lista de veinte cosas que hizo con todos los detalles, sin ningún resumen. ¿Fue un día bueno? ¿Un día malo? ¿Quién lo sabe? Sin la habilidad de llevar los detalles a un tema, tanto usted como su amigo, no podrán comprender su situación completamente. Cualquier tipo de argumento –desde una demanda para quedarse en casa hasta una tesis en la universidad– requiere un pensamiento de bosque–árboles. “Quiero quedarme en casa” es el tema amplio, mientras que las razones para quedarse son los detalles; la declinación de la civilización es el tema amplio, las razones para esta declinación son los pormenores.

Usted puede ayudar a su niño a desarrollar esta habilidad usando el juego y las oportunidades de todos los días para desafiar su pensamiento.

- Cuando se estén persiguiendo uno al otro alrededor de la casa, deténgase y mire confundido. Pregunte “¿Por qué nos estamos persiguiendo?”. Él tendrá que explicar el tema amplio de la acción, la razón detrás de su persecución. Tal vez él dirá “¡Te estoy persiguiendo porque eres el malo!” ¡Bravo! Entonces usted puede ir por los detalles: “¿Qué hice que estuvo mal? ¿Qué harás cuando me agarres?”

- Cuando los animales estén saltando fuera del corral, deténgase y diga “¡Espera! ¿Por qué te estás escapando?” Su niño tendrá que contarle el tema amplio de la acción. Tal vez él diga “Nosotros odiamos al granjero y no queremos vivir aquí más”. ¡Bravo! Ahora usted puede pedir los detalles: “¿Por qué odias al granjero? ¿Qué hizo él para que te enojas? ¿Qué puede hacer él para llegar hasta ti?”
- Cuando su niño demande quedarse hasta tarde, comer más caramelos o ponerse un cierto par de zapatos, pregúntele por qué desea hacer eso. Empújelo para que dé tantas razones como pueda suministrar. Cada una será un detalle que sostiene al gran tema.

Los temas amplios y los detalles también aparecen en los dramas simbólicos de su niño. Quién monta cuál caballo y qué armada gana la batalla son los detalles de la historia. Las emociones subyacentes –competición, agresión, pérdida etc– son los temas amplios. A medida que converse con su niño sobre qué está haciendo cambie su discusión hacia atrás y adelante entre estos niveles. Por ejemplo, si está jugando con caballos y está describiendo intensamente sus características –ojos azules, cabello amarillo, grandes dientes, etc.– usted puede sentir que todos aquellos detalles son maneras de expresar que un caballo es especial. En este punto empátice “Es un gran caballo” o ¿Por qué te gusta tanto ese caballo? Preguntando por los éstos, le permitirá a su niño saber que está interesado en su historia. Verbalizar el tema emocional lo ayudará a reconocer el sentimiento que subyace en sus acciones.

No todos los niños se sienten igualmente cómodos hablando en ambos niveles. Su hijo puede centrarse solo en la emoción del drama, ignorando todos los pormenores. Entonces, pregúntele sobre las circunstancias de la emoción: “¿Por qué está triste el caballo? ¿Qué pasó?”. Si se centra exclusivamente en los detalles, ayúdelo a enfocar las emociones que están por debajo “¿Cómo se sintió el caballo cuando se fue su amigo?”

Cuanto más estimule a su niño a reflexionar sobre los detalles y los amplios temas, más flexible será su pensamiento. Por supuesto, no debe preguntarle o desafiarlo demasiado porque debilitaría el gozo de su juego o diálogo. Sólo deslícese en estas preguntas clarificadoras de vez en cuando. Y recuerde que, muchos de los temas amplios de su niño derivarán de sus emociones y de los juicios emocionales.

Causa y efecto

Aunque nosotros no nos detenemos a pensar sobre ello, una gran cantidad de nuestros procesos de pensamiento están relacionados con la causa y el efecto. “La alarma sonó y yo me desperté”. “Tengo hambre así me detendré y almorzaré”. Como tiene hambre, decide realizar una acción. “Esta hamburguesa está demasiado cocinada, entonces no me gusta”. Como la hamburguesa está demasiado cocida, usted no desea comerla.

Para ser un pensador completamente fluido, su niño tiene que aprender la lógica de la causa y el efecto. Usted puede ayudarlo ofreciéndole mucha práctica. Las oportunidades para la práctica se construyen casi en cada situación. Cada vez que le pregunte por qué desea hacer algo, por qué le gusta o no le gusta algo, o por qué hizo algo de cierta manera él tiene que usar el pensamiento de causa y efecto.

- Cuando él dice que quiere irse afuera y usted pregunta “¿Por qué?”, él debe responder con una oración causal: “Porque afuera está lindo”o “Porque quiero andar en bicicleta”o bien “Porque quiero correr a la vuelta”.

- Cuando su niño dice que no acomodó sus juguetes y usted pregunta “¿Por qué?” él debe responder con una oración causal: “Porque no quise” “Porque era demasiado difícil” o “Porque estaba demasiado cansado”.

Cada vez que usted negocie con él en torno a sus necesidades (tiempo de irse a dormir, más caramelos, no comer su cena) él automáticamente usará el pensamiento causal.

Conceptos de relación.

Los conceptos de relación –más grande que/más pequeño que, más que/menos que, más pronto/más tarde, más cerca/más lejos, etc.– son tan automáticos que no los pensamos, pero los niños tienen que aprenderlos a través de la práctica. Nuevamente, el juego simbólico y las situaciones de todos los días proveen cientos de oportunidades para que lo ayude a dominar estos conceptos.

- Cuando las muñecas se están cepillando su pelo entre ellas, usted puede hablar sobre cuál cabello es más largo, más lindo o más oscuro.
- Cuando los autos estén corriendo carreras a través de la habitación, puede hablar sobre cuál es el más rápido o el más poderoso o el que puede llegar más lejos
- Cuando la mamá oso va a cazar y deja al bebé oso solo, usted puede hablar sobre si se ha ido muy lejos o solamente un poquito lejos y si vendrá pronto, no tan pronto o mucho más tarde
- Cuando estén simulando ser ranas que saltan en la habitación, usted puede decidir si debe saltar mucho o solamente un poco, o si debe saltar muy alto o solo un poquito alto.

Habilidades pre-académicas.

Tal vez su niño esté comenzando a reconocer letras y números o a trabajar con conceptos de cantidad. A medida que trabaje con él en estas áreas, utilice siempre objetos reales en situaciones diarias (y no tanto en situaciones “educacionales” restringidas) porque al hacerlo, el aprendizaje se basará en la emoción. Aunque él sepa cómo leer letras, números y logos por sus buenas habilidades visuales, los números pueden no representar cantidades para él y las letras no conectarse con los sonidos. Ayúdelo con estas comprensiones en todas las situaciones diarias.

- Cuando le dé masitas, pregúntele si desea dos o tres. Cuente cada masita mientras se las da. ¿Qué ocurre si le saca una? ¿Querrá una más? ¿Son dos masitas más que una masita o menos? No trate de sostener todas estas lecciones en una sesión, sino que use los momentos en que su niño esté comiendo, jugando o deseando algo para introducir estos conceptos matemáticos simples. Céntrese en las cantidades más que en el conteo memorístico. Aunque él no sea verbal, si pone dos masitas en una mano y tres en otra, ¡él sabrá dónde hay más!
- Si su niño está aprendiendo letras, tan pronto como pueda reconocer C, A y T, haga que lea la palabra CAT, luego bríndele una imagen de un gato o, mejor aún, permítale jugar con un gato real. Enlazar su aprendizaje a una experiencia real, cargada emocionalmente le dará una base conceptual sólida.

Discutiremos más sobre la enseñanza de las habilidades académicas en el Capítulo 19.

Las oportunidades para practicar las habilidades del pensamiento abstracto están en todas partes.

Nosotros le hemos dado una larga lista de habilidades del pensamiento abstracto para trabajarlas con su niño. La lista se tornará abrumadora si trabaja activamente sobre cada ítem, pero no debe hacerlo. Mientras está en juego dinámico con su niño o ingresa al drama en lugar de quedarse a un lado está, automáticamente, construyendo estas habilidades. Observe cómo aparecen, incluso, en el drama más simple.

Dustin estaba construyendo una casa de bloques.

“Soy el lobo” susurró su padre, llegando por detrás de él en cuatro patas “Voy a soplar tu casa y se caerá”.

Dustin se dio vuelta ferozmente “¡No puedes soplar mi casa porque yo te voy a disparar primero!” gritó en una demostración de pensamiento causal. (Él estaba expresando una relación de tiempo también: “Yo te dispararé antes que tú soples la casa”)

“No puedes dispararme. ¡Primero te voy a comer!” amenazó su papá.

“Yo te voy a comer primero” gritó Dustin. “Voy a comer tu cabeza”.

“No puedes comer mi cabeza. Tus dientes no son tan grandes!”

“Mis dientes son más grandes que los tuyos”, replicó Dustin ofreciendo una cuestión de tamaño-relación.

“¿Cómo sabes que tus dientes son más grandes que los míos?”

“Mis dientes son los más grandes en el mundo!”, exclamó Dustin respondiendo a la pregunta del cómo sin una pausa. “¡Ellos pueden masticarte en cantidades de pedacitos!”

“¿Sí? ¿Cuántos pedacitos?”

“Cinco pedazos”

“¡Bueno, mis dientes pueden romperte en diez pedazos!”

“¡Mis dientes pueden romperte en cientos de pedazos!”, gritó Dustin practicando conceptos de cantidad.

Colocándose dentro del drama (como el lobo), el papá de Dustin desafió y cuestionó a su hijo. Él no tuvo que pensar en las preguntas tipo cómo o en el pensamiento causal; ellas fluyeron como consecuencia de la acción. Y su hijo se afirmó a sí mismo, naturalmente, llevado por su deseo de ser más poderoso. Como resultado, sus respuestas sólo fluyeron. Esto es verdad, del mismo modo, en la vida de todos los días:

“¡Yo quiero otro trozo de dulce!” demandó Elizabeth

“¿Por qué?” preguntó su madre

“Porque...”, Elizabeth contestó “...quiero”

“Pero ya has comido dos”

“No, solamente comí uno”, argumentó Elizabeth practicando conceptos de cantidad

“Pensé que te había visto comer dos”

“Quiero otro”

“Estamos demasiado cerca de la cena”

“Yo comeré en la cena. No me llenaré, lo prometo”. Elizabeth intuitivamente suministró un detalle para sostener el tema amplio de su argumento que, de todos modos, comerá en la cena.

“¿Qué pasó la última vez que comiste dulce antes de cenar?”

“Yo comí en la cena de cualquier manera”, dijo Elizabeth respondiendo una pregunta del tipo qué.

“Pero ¿cuánto comiste en la cena?”, recordó su mamá sonriendo.

Elizabeth succionó su labio inferior. “Mucho” dijo presumidamente, respondiendo otra pregunta sobre la cantidad. Un segundo más tarde, ella se iluminó “¡Pero si yo como

dulce ahora, comeré aún más en la cena esta noche!”. Ella vio sus acciones en el futuro y creó un argumento de causa y efecto para sostener su deseo.

Resista la tentación de invocar reglas, en estos momentos altamente motivantes. En cambio, use el interés más alto de su niño de discutir qué está bien o equivocado, y cuándo las reglas ordinarias podrían no aplicarse. Tal como lo muestran estas dos viñetas, mientras usted negocie las demandas de su niño y juegue dinámicamente, el pensamiento abstracto puede -de manera automática- convertirse en parte de sus diálogos.

Esto es indistintamente verdadero con los niños que están menos avanzados verbalmente y que recién están aprendiendo el pensamiento causal.

Amanda estaba pidiendo a su madre que le dé caramelos.

“¿No puedes esperar hasta después de la cena?, preguntó su mamá.

“¡No!”, dijo Amanda “¡Caramelos ahora!”

“¿Por qué no esperas?”, preguntó su mamá.

Amanda señaló su estómago, “Estómago quiere caramelos ahora”

“No está bien”

“No, bien”

“¿Quieres uno o dos?”

Expanda el diálogo lo más posible en estas oportunidades altamente motivantes.

EXPRESANDO SENTIMIENTOS

Ahora que su niño es capaz de identificar y verbalizar sus sentimientos, usted puede ayudarlo a *pensar* en sus sentimientos: para comprender qué lo hace sentir de la manera en que se siente, para reconocer graduaciones en el sentimiento, para comparar un sentimiento con otro. Esta es una de las formas más avanzadas de pensamiento abstracto, pero se logra de la misma manera que las otras habilidades del mismo, o sea, a través de cantidades y cantidades de práctica. Y, como con las otras habilidades, esta práctica ocurre en el curso de las experiencias de la vida diaria, a medida que conversa con su niño sobre lo que está haciendo. Simplemente, empatizando con sus sentimientos –usando palabras, tono de voz y lenguaje corporal– y preguntando qué está sucediendo lo ayudará a aprender a reflexionar sobre los sentimientos que expresa. Poco a poco, desarrollará esta habilidad.

- Cuando su niño esté llorando, arrodílese frente a él, tómelo en sus brazos y siendo cálida y conteniéndolo, pregunte “¿Qué ocurre, querido? ¿Qué te está haciendo llorar?”. Cuando él conteste, continúe con su empatía: “¿Ella dijo eso? ¿Eso te hizo sentir mal? ¿Qué dijiste tú?”. A través de estas pacientes preguntas, aliéntelo a elaborar respecto al escenario que lo angustió. Usted puede referirse a un incidente reciente que provocó similares sentimientos para mostrarle la consistencia en su respuesta; puede contarle una historia corta en la cual la misma cosa le ha pasado a usted. No prolongue el encuentro hasta el punto de la irritación, pero continúe discutiendo la situación todo el tiempo que parezca estar emocionalmente implicado. Cuanto más hable sobre ello, más comprenderá sus propias emociones como así también lo que las dispara.
- Haga lo mismo siempre que su niño exprese una fuerte emoción, tanto si es enojo, celos o frustración. Estos sentimientos son los más difíciles de tolerar porque pueden inspirar una fuerte emoción en usted. Pero si es paciente y logra empatizar con el sentimiento, ayudará a su niño a describirlo y a conversar sobre lo que lo disparó, pues es posible ayudarlo a tratar sus sentimientos de una manera más reflexiva. Usted no tiene que nombrar el sentimiento; sólo muéstrele que puede

tener fuertes emociones sin correr riesgos y que puede reflexionar sobre ellas. Cuanto más reflexivo sea, menos necesidad tendrá de actuar aquellos sentimientos.

- Si fuera necesario, contribuya a nombrar sus sentimientos dándole múltiples elecciones. Si una situación ha provocado lágrimas y rabietas, agáchese hasta él y pregúntele gentilmente: “Parece que tienes fuertes sentimientos justo ahora. ¿Estás enojado? ¿triste? ¿frustrado?” Haga lo mismo en el juego simbólico cuando sus personajes muestren una fuerte emoción.
- Pídale a su niño que compare sus sentimientos y reflexione sobre su intensidad. “¿Estás triste o enojado? ¿Estás un poco más enojado o un poco más triste?”. Cuando pregunte, use tonos de voz que reflejen los sentimientos de tristeza y enojo. Su cambio vocal lo ayudará a procesar sus palabras. Esto suena como una invención, pero cuando se lo realiza con calidez y empatía juntamente con una suave caricia en la espalda, no lo es. Realmente lo ayuda a diferenciar un sentimiento del otro. Los niños con necesidades especiales tienen problemas para procesar sus propias señales emocionales. Hacer este tipo de preguntas los ayuda a obtener un sentido de qué sienten aunque no lo puedan comprender.
- Cuestione la ausencia de sentimientos. Usted podría preguntar cómo se siente cuando sabe que algo lo ha frustrado. Si él dice “Nada”, trate nuevamente: “Ni siquiera un poquitito, poquito triste?”. Si él aun niega tener sentimientos, intente de una manera diferente: “Yo creo que eso me pondría triste. Me haría llorar”. También podría traer una muñeca y preguntarle al Sr. Dolly cómo se siente. No lo fuerce demasiado, sin embargo. Si él mantiene su rechazo, aún con toda su empatía, sintonice y empaticice con su rechazo. “Yo puedo decir que tal vez sientas que es mejor no tener sentimientos”, podría decir. O “Algunas veces es difícil saber cómo te sientes” o bien “Algunas veces es difícil hablar sobre esto”.
- Introduzca sentimientos dentro de muchas conversaciones. Cuando su niño hable sobre amigos o la escuela pregunte “¿Te gustó?” “¿Cómo te hizo sentir?” “¿Estabas contento o triste?”. Conectar los sentimientos a los eventos hace que sea más fácil hablar sobre ellos y ayuda a su niño a practicar su verbalización.

Expresando sentimientos a través del juego

El juego de su niño ofrece numerosas oportunidades para elevar el tema de los sentimientos. Siempre que los personajes estén mostrando fuertes emociones a través de acciones, tales como abrazar o pelear, procure ubicar los sentimientos dentro del diálogo. Su muñeca podría decir “Te quiero” “Estoy tan contenta” o “¡Eso me hace enojar!”. Luego vea qué dice su niño. Si él no responde, su muñeca puede preguntar “¿Cómo te sientes?”. Usted puede también comentar sobre lo que no ve. Por ejemplo, si los osos de su niño son siempre lindos y nunca despliegan enojo, trate de crear una oportunidad para que el enojo aparezca. “Accidentalmente” deje caer un plato mientras los osos están poniendo la mesa y discúlpese por su tontería: “Uh oh, rompí un plato. ¿Se enojará conmigo tu oso?”. Con el tiempo, él comenzará a proveer respuestas, especialmente si no lo desalienta al expresar sus sentimientos de enojo a medida que ellos ocurren en otras situaciones.

Si usted ve una conexión entre dos temas, puede estar tentado de preguntar sobre eso. Por ejemplo, si los osos son atacados por los lobos mientras están leyendo apaciblemente cerca del fuego del campamento, diga “¿Por qué quieren los lobos atacar a los lindos osos? ¿Es porque cada vez que las personas son cálidas y están cerca algo peligroso ocurre?”. Es una buena adivinación, pero no lo diga. Aun si fuera correcta, su sugerencia puede no ser de utilidad. Cuando su niño esté listo lo hablará por sí mismo. Hasta entonces, es probable que rechace su interpretación.

Sin embargo, usted podría decir una simple afirmación y ver cómo reacciona su niño. Por ejemplo, podría decirle “Los lobos atacaron a los osos justamente cuando estaban tan contentos” y luego dejar que él elabore. De esa manera, puede reconocer la conexión si estuviera listo para hacerlo o no tenerla en cuenta si eso es más cómodo para él. Siempre que no implique un riesgo para su niño, expresar sus emociones cuando las siente; él puede eventualmente hacer la conexión por sí mismo. Si lo ve ponderar la pregunta, provéale de apoyo cuestionando “¿Lo hará él nuevamente?”. No tenga miedo de que su niño simule ser agresivo en el juego. Al simbolizar la agresión estará seguro y, entonces, continuará explorando los motivos que están debajo de sus impulsos.

Etapas en la expresión de sentimientos

A medida que el niño aprende a traducir sus sentimientos en palabras, pasa por varias etapas predecibles. Primero, por supuesto, está actuando el sentimiento. Él está enojado y golpea; se siente amoroso y abraza. No reconoce el sentimiento como una emoción; aparece por dentro como un impulso a comportarse de una cierta manera. Luego, puede comenzar a expresar sus sentimientos a través de la acción de sus muñecos o animales; ellos se golpean o se abrazan entre sí, a medida que los diferentes sentimientos aparecen en el juego. Luego, comenzará a describir sus sentimientos como acciones corporales; y en lugar de enviar el puñetazo puede decir “¡Mi brazo quiere golpear!”. Cuando se siente triste puede decir “Yo lloro”. Este es un importante paso en la ruta hacia el aprendizaje de la traducción de sentimientos en palabras, aunque todavía no es una completa representación simbólica. Él puede luego describir como siente su cuerpo por dentro. Cuando es llevado por el enojo dirá, “Quiero empujar”, “Mi cabeza duele”, o “Me siento nervioso”. Este reconocimiento de cómo siente su cuerpo es otro importante paso hacia la representación simbólica. Cuando hace el salto hacia la descripción emocional, y no tanto física, de los sentimientos, está apto para hacerlo en los términos más generales: “Me siento bueno” o “Me siento malo” pueden ser tan específico como él pueda hacerlo. La etapa final es cuando puede describir sus emociones en términos más específicos: “Estoy enojado”, “Estoy triste”, “Estoy excitado”.

Su hijo puede no estar en la misma etapa en relación a cada sentimiento. El será capaz de verbalizar sentimientos de amor y crianza pero todavía actúa sentimientos de agresión y enojo, o los describe como estados corporales y no tanto como emociones. Aprender a verbalizar sentimientos es un proceso lento y gradual. El objetivo es ayudarlo a ascender por la jerarquía en cada emoción – desde la acción y las etapas de acción – lenguaje, a través de la etapa de descripción física, hacia el nombrar el sentimiento global, hacia el ser capaz de expresar el sentimiento específico en palabras.

Negativismo, negociación y poder: la agresión como un signo del progreso en el desarrollo

A medida que su niño se hace más lógico, es probable que usted vea más sentimientos de agresión y poder. Algunos niños con necesidades especiales son precavidos o pasivos porque tienen dificultad para controlar sus cuerpos como así también para comprender lo que oyen y ven. Otros son muy controladores y se ponen furiosos si usted hace una movida sin su consentimiento, o son impulsivos o desorganizados. Pero a medida que crecen sus habilidades, también lo hace su confianza. Ellos comienzan a arriesgar un comportamiento afirmativo más organizado y pueden aún ser deliberadamente agresivos. Estos sentimientos y tendencias afirmativas y agresivas a menudo aparecen en el juego. De modo que no se sorprenda si GI Joe amenaza con explotar a todo a su paso o el caballo salvaje voltea a su principal dueño, o si estas acciones están acompañadas por una cantidad de palabras enojosas. En una forma organizada, estas son expresiones naturales,

saludables y su emergencia a través del juego simbólico significa que están apareciendo a través del comportamiento. Recuerde, los sentimientos pueden ser actuados o expresados a través del juego simbólico y de las palabras. Estas últimas son un nivel más alto de expresión que sostiene al razonamiento.

En las etapas más tempranas, a menudo, los niños golpean, empujan y muerden cuando están enojados, asustados o quieren defenderse a sí mismos. Si otro niño toma un juguete, se acerca demasiado o los alarman con una movida inesperada, es probable que respondan con un golpe. Ellos usan sus cuerpos porque no pueden expresar de otro modo cómo se sienten. Cuando ven cómo reaccionan otras personas a su conducta agresiva, algunas veces lo continúan, disfrutando el efecto que son capaces de provocar (no porque verdaderamente deseen herir a alguien). En forma progresiva, aprenden que tales acciones agresivas no son aceptables; a restringir sus intenciones y a no actuar sus sentimientos, a esperar, a compartir, a decir “por favor” y a respetar turnos.

A medida que se desarrollan, su agresión se hace más organizada, más intencional y gratificante porque se enlaza con el poder. Ellos ven que son capaces de controlar a otros y aun hacer que les teman. ¡Finalmente los roles se cambian! pues pueden hacer a los otros lo que les hicieron a ellos. Este comportamiento es aceptable solamente en el juego simbólico, cuando están jugando a ser el chico bueno.

Usted sabrá que su niño está moviéndose hacia esta etapa de desarrollo cuando sienta temor a los fantasmas, monstruos, alienígenas y otras criaturas por el estilo. Este temor refleja una conciencia del peligro y de la agresión de una forma más abstracta, porque estas criaturas no son reales (Los signos más tempranos de conciencia estaban investidos en figuras animales, tales como el gran lobo malo). Los niños resuelven estos temores creando fantasías de figuras de poder que son aún más grandes, fuertes y más rápidas que las criaturas a quienes temen. Ellos creen ser Superman, Peter Pan o un Power Ranger e imaginan que realmente tienen el poder. Su juego llega a ser tan intenso que no comprenden que es simbólico.

Los niños con desafíos llegan a esta etapa más tarde que los que no los tienen; pueden permanecer en ella durante más tiempo y tener que trabajar más duro para diferenciar entre lo real y lo que no lo es. Su procesamiento sensorial y motor no es capaz de sostener completamente el desarrollo de la prueba de realidad y de ser lógicos; les es más difícil desarrollar la auto-confianza para ejercitar su poder y agresión sin riesgos. Ellos pueden experimentar una considerable ansiedad al tratar con sus temores imaginarios o con el juego simbólico de otros niños y resuelven atacar a los otros (tal como lo hacían cuando eran más pequeños) o pueden evitar los temas de juego agresivos o restringir el rango del juego.

Muchos niños sienten ansiedad cuando hacen esta transición hacia la prueba de realidad y expresan su propia agresión. Esta ansiedad se exhibe a través de elevados impulsos agresivos y de preocupación, de hiper-reacción cuando los otros juegan agresivamente, de evitación o el retraimiento, o se adhieren a los temas familiares y seguros (a menudo obsesivos).

Cuando su niño comprende que es solamente un niño –que puede solo imaginar tener el poder y no tanto ejercitarlo en el mundo, que puede ser agresivo solamente en forma simbólica o, por lo contrario, el mundo se caerá sobre él– se ha movido hacia la siguiente etapa del pensamiento lógico y representacional. En aquel punto, tendrá la flexibilidad de jugar a ser el chico bueno o el chico malo, y ser uno de todos modos. Durante esta transición, seguramente comenzará a probar de nuevo para clarificar las

fronteras del poder y la lógica. Es posible que vea incrementarse el negativismo: “¡No, no me iré a la cama!” “No, no me vestiré” “¡No, los osos no seguirán a su mamá hasta el parque!”. Estas reacciones son parte del mismo fenómeno. Su niño ha esperado un largo tiempo para sentir su propio poder y ahora está deseoso de ejercitarlo. De modo que trate de restringir la irritación que le produce cuando se muestre no cooperativo y, en cambio, úsela para generar conversación, debate y el ejercicio del pensamiento lógico. Recuerde: debe haber una razón para que su niño esté diciendo “¡No!” y necesite ser el jefe.

Saque ventaja de su motivación para negociar. Cuando él diga que no comerá sus vegetales, pregunte “¿Por qué no? ¿Por qué no te gustan” “¿Hay algún vegetal que te guste?” “¿Comerás dos cucharadas de zanahorias?”. Si él gana o usted gana, si él come sus zanahorias o no lo hace, es secundario respecto a mejorar sus habilidades para la conversación. Usted puede obtener 30 o 40 círculos verbales cerrados, a medida que encuentra un argumento lógico. Es importante hablar con él sobre su negatividad por otra razón. Algunas veces un despliegue de enojo o agresión está disparado por una causa buena y evitable.

Un niño de cinco años con una parálisis cerebral severa había comenzado recientemente a golpear a su maestra cada vez que lo llevaba al baño. Cuando sus padres gentil y pacientemente lo cuestionaban, él explicaba que sentía vergüenza al tener una maestra mujer que lo llevaba al baño de varones; él quería un maestro varón. Con algunas preguntas más reveló otra razón para su hostilidad: la maestra lo llevaba cuando ella quería ir y no cuando él lo necesitaba. Luego de esta discusión, la escuela dispuso que un maestro varón lleve al muchacho (en un programa pre-dispuesto que le fue explicado) e inmediatamente los golpes cesaron.

Si su niño tiene una dificultad en la habilidad para articular sus necesidades o para ser físicamente independiente, necesitará una ayuda extra para enfrentar estos desafíos, especialmente en áreas tales como comer e ir al baño. Usted puede proveer aquella ayuda:

- Explorando con paciencia el comportamiento negativo para ver si hay una causa identificable
- Anticipando las áreas que pueden provocar resentimiento y discutiéndolas antes que aparezcan;
- Alentando a su niño a expresar sus necesidades en forma verbal, tanto como le sea posible.

Sus discusiones fortalecerán su habilidad de ser afirmativo de una manera constructiva y también lo ayudarán a crecer más cómodo en el mundo del pensamiento abstracto.

ETAPAS DEL PENSAMIENTO ABSTRACTO

Algunos niños con múltiples desafíos del desarrollo llegan al punto de realizar conversaciones cortas, lógicas sobre asuntos diarios o de seguir simples direcciones pero nunca progresan mucho más allá. Les falta la habilidad para ver los grados de significado, para pesar los puntos de vista contradictorios o para leer entre líneas. Ellos tienen dificultad para conversar sobre sentimientos profundos -tales como el enojo y la tristeza- y no llegan a los conceptos abstractos complejos -tales como el amor o la justicia- Pueden convertirse en competentes lectores, ser capaces de descifrar largas palabras sobre una página, pero cuando llegan a tercero o cuarto grado, tienen una comprensión limitada de lo

que leen porque no pueden captar los conceptos abstractos o los motivos detrás de la historia.

Muchos terapeutas y educadores no han sabido cómo promover el pensamiento abstracto y la comprensión en niños con necesidades especiales. Han podido enseñarles exitosamente a hablar y leer, pero no cómo comprender y usar conceptos abstractos. Sin embargo recientemente, a través de una cuidadosa observación hemos reconocido cuatro etapas predecibles en el aprendizaje del pensamiento abstracto y hemos desarrollado teoría y principios para ayudar a los niños con retrasos en el desarrollo a progresar a través de estas etapas.

La primer etapa en el pensamiento abstracto es la construcción de puentes causales entre dos ideas: “Tú fuiste malo, entonces estoy enojado”. En esta etapa, su niño está todavía capturado en la inmediatez de sus sentimientos (aunque esté usando palabras para describirlos). Su padre es malo, él está enojado y necesita satisfacción *ahora* porque literalmente no puede imaginar una resolución posterior.

En la siguiente etapa, él puede dejar a un lado un poco la inmediatez de sus sentimientos. Ahora comienza a imaginar una satisfacción posterior “Tú eres malo, yo estoy enojado y voy a decírselo a papá”. Su habilidad para pensar abstractamente le permite, entonces, imaginarse a sí mismo en el futuro e imaginar una solución que implique a las personas u objetos que no están directamente frente a él.

Hasta ahora el pensamiento de su niño es totalmente negro y blanco: Yo soy bueno, tú eres malo y no hay términos medios. En la siguiente etapa, sin embargo, él comienza a comprender gradaciones, áreas grises, múltiples posibilidades. “Tú eres malo – pero solamente un poco malo y yo estoy enojado– pero sólo un poco enojado” puede decir, y mientras reconoce su enojo indica que tiene también otros sentimientos. Ya no está capturado en una visión concreta de ‘todo o nada’ de las cosas, tampoco está limitado a sus sentimientos y a la situación inmediata. Puede hacerse a un lado y considerar (solo o con ayuda) si algo es mucho o poco.

A medida que su niño continúa madurando, avanza hacia una etapa en la cual es capaz de diferenciar aún más entre lo que es correcto ahora, y lo que existe en otros tiempos. Se hace capaz de comprender dos realidades dentro de sí mismo: una que él siente de una determinada manera justo ahora (“¡Tú eres malo! ¡Yo estoy enojado contigo!”) y otra que puede reflejar aquellos sentimientos en relación a un sentido más estable de sí mismo y del tú (“Tú eres malo y yo estoy enojado, pero soy una buena persona, entonces no voy a ser malo; y la mayor parte del tiempo eres bueno conmigo, de modo que supongo que puedo perdonarte”). En esta etapa, la verdadera auto-reflexión es posible porque, por primera vez, su niño tiene un sentido creciente del sí mismo desde el cual puede formar opiniones, valores e ideales y sobre el cual puede basarse para aprobar o desaprobado su propio comportamiento. Él puede dominar sus impulsos, no porque tema al castigo o porque desee complacer, sino porque está desarrollando una moralidad interna que está conectada a este nuevo sentido estable del sí mismo. Los niños sin necesidades especiales, generalmente alcanzan esta etapa entre las edades de 11 y 13 años. Muchos niños con necesidades especiales se traban en las etapas precedentes, quedan capturados en la inmediatez del aquí y ahora, y reaccionan a las experiencias del momento en la ausencia de este sentido del sí mismo. Otros logran avanzar hacia esta etapa, sin embargo, si se les brinda un amplio rango de experiencias emocionales para ayudar a fortalecer sus habilidades del pensamiento abstracto. Algunas veces se hacen más abstractos que sus pares a medida que van superando muchos desafíos.

Una etapa más avanzada en el pensamiento abstracto ocurre cuando su niño va avanzando hacia la adolescencia y la adultez. Ambas realidades suyas –sus experiencias diarias y su sentido estable del sí mismo– se expanden más a medida que su rango de experiencias continúa ampliándose y mientras ocurre su crecimiento biológico, neurológico y cognitivo. Nuevas actividades, relaciones y responsabilidades, la maduración sexual y el posterior desarrollo del sistema nervioso lo ayudan a definir su sentido del sí mismo. Ahora es capaz de formar una imagen más compleja, más abstracta de sí mismo y del mundo. A medida que se separa de usted, se va al colegio o consigue un trabajo, desarrolla relaciones íntimas con otros, tiene una familia propia y enfrenta su propia maduración, su habilidad para comprender y manipular imágenes abstractas de sí mismo y su mundo, continúan creciendo. Él puede no solamente imaginarse a sí mismo en el futuro, sino también manipular aquellas imágenes, contemplar varios futuros hipotéticos y hacer juicios sobre cómo comportarse. Un individuo que es capaz de pensamiento hipotético considera las varias consecuencias de diferentes tipos de comportamiento sexual, por ejemplo, y alcanza un juicio maduro sobre qué tipos de prácticas son seguras y satisfactorias.

Si las experiencias de un adolescente se complejizan con demasiada precipitación, sin embargo, sobrecargan al sentido de sí mismo más estable que tiene que procesarlos y comprenderlos; el niño se desorganiza y no abstrae. Por otro lado, si no recibe ayuda para conectarse en experiencias cada vez más desafiantes, la oportunidad para el crecimiento intelectual y emocional puede ser innecesariamente limitada. Muchas personas asumen que los niños con necesidades especiales no pueden conectarse en muchas de las experiencias que promueven el pensamiento abstracto. Pero otra posibilidad, más consistente con nuestras experiencias con niños más pequeños que presentan necesidades especiales, es que ellos simplemente necesitan más tiempo para dominar nuevas experiencias. Es importante no confundir una demora en la respuesta –la cual resulta porque un niño necesita más tiempo para recuperar palabras y organizar su respuesta o tiene dificultades con la secuenciación de movimientos– con la habilidad para pensar abstractamente. El potencial de cada niño es diferente. La única manera de medir y ayudarlos a alcanzar aquel potencial es asistirlos en la participación en los tipos de experiencias que apoyarán la progresión descrita aquí.

Para ayudarlo a participar en estas experiencias, usted necesita ofrecerle tiempo y apoyo. Asegúrese que haya consolidado sus vivencias, antes de introducir nuevas. Por ejemplo, hasta que sea capaz de sostener un conjunto de valores de una manera estable, como una base para una auto-imagen y usarla para evaluar las experiencias cambiantes de todos los días, no será capaz de participar completamente en el pensamiento hipotético o en los debates intelectuales que requiere el pensamiento hipotético. Él debe demostrar la habilidad para crear dos mundos interiores: uno en el que se incluya a sí mismo en la realidad y, otro imaginario, en el cual sienta, anticipe, abstraiga, elija y resuelva problemas.

AMPLIANDO LA EXPERIENCIA PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO ABSTRACTO

A medida que estudiamos cómo aprenden los niños a pensar abstractamente, hemos entendido que aquella comprensión de conceptos abstractos no proviene de hechos o de la instrucción didáctica, sino de una cantidad tremenda de experiencia rica y emocional. Cuantas más experiencias tenga su niño –cuanto más lleve sus emociones al juego en la vida diaria– mejor manejará los conceptos abstractos. Todas las ideas abstractas están basadas en la experiencia; son las múltiples experiencias emocionales de la persona con un concepto o palabra las que le dan a aquella palabra o concepto su significado abstracto.

Tome, por ejemplo, el concepto abstracto ‘amor’. Un niño de dos años de edad lo comprende de una manera estrecha, concreta; amor es cuando su mamá lo abraza y lo besa y lo cría. La mala mamá que le grita o rechaza su requerimiento no es incorporada al concepto de mamá amorosa. A medida que crece, su comprensión de la mamá amorosa crece. Cerca de los cinco años, él sabe que ama a su mamá y que ella lo ama aunque ellos algunas veces se enojen uno con el otro. Su concepto de amor, ahora incluye momentos ocasionales de enojo. Cerca de los doce años, el concepto es más amplio todavía. Él sabe que la devoción de su mamá y la confiabilidad son parte de su amor, y comprende que puede sentirse enojado, preocupado y herido mientras continúa amándola. Su sentido abstracto del amor es complejo e incluye, aparentemente, nociones contradictorias. Además, sabe que el tipo de amor que siente por sus hermanitos es diferente del amor que siente por sus padres, aunque tenga ciertas características compartidas. Cerca de los doce años, se transforma en un adulto y experimenta una o más relaciones amorosas con pares; su noción de amor se ampliará más aun. Todas sus experiencias vividas con el amor contribuyen a esta comprensión amplia, abstracta de lo que significa el amor.

Lo mismo sucede con cualquier concepto abstracto, desde las nociones aparentemente simples tales como cerca y lejos hasta las ideas más complicadas tales como la empatía, la competición y la justicia. Cuanta más experiencia tengamos con estos conceptos, mejor los comprendemos, tanto intelectual como emocionalmente.

Las implicaciones de este principio para los niños con necesidades especiales son profundas. Sugieren que parte de lo que ocurre entre ellos y en la fluidez con la abstracción es una falta de experiencia. Ellos tienen dificultad con la abstracción, en parte, porque a menudo les faltan experiencias ricas que los ayuden a comprender los conceptos abstractos. Nosotros podemos negarles aquellas importantes experiencias porque creemos que no las pueden manipular, porque no tenemos conciencia de su significado o porque creemos que estos niños necesitan centrarse en tareas más estructuradas para poder aprender habilidades prácticas específicas. Cualquiera sea la razón, muchos no tienen la oportunidad de participar en el rico rango de experiencias emocionales que los ayudarían a aprender a abstraer y razonar.

La experiencia clínica reciente sugiere que, cuando algunos niños con dificultades en el desarrollo pueden tener un rico abanico de experiencias son capaces de convertirse en pensadores abstractos competentes. Leah, una niña de nueve años de edad diagnosticada como autista, ha realizado un gran progreso en los últimos siete años. Ella está luchando con la idea que su familia puede cambiarse de domicilio. Cuando se le preguntó si pensaba que se mudaría, en lugar de contestar con un simple y concreto sí o no, ella dijo “Sí, papá tiene un trabajo. Cuando la casa se venda, papá se irá; mamá y yo iremos después”. Ella agregó que se sentiría triste de dejar su actual hogar, “pero no tan triste como cuando me sacaron mis pollitos”. Estas fueron respuestas abstractas, sofisticadas que daban a conocer una comprensión del futuro, de las contingencias y del planeamiento; y requirieron que Leah no solamente reconozca y hable sobre sus sentimientos sino que compare sentimientos en el tiempo. Los padres de Leah no le contaron meramente las logísticas de la mudanza, pero discutieron la mudanza con ella: sus pro y sus contra, los factores que determinarían cuándo y dónde debían mudarse y sus propios sentimientos sobre la mudanza. Ellos habían provisto una rica vida emocional para su hija, la cual implicaba: viaje, salidas, ocasiones sociales y conversaciones; como así también: responsabilidades, incluyendo la responsabilidad por las mascotas por las cuales ella tiene fuertes sentimientos.

Por el contrario, considere el caso de dos adultos jóvenes, ambos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo (PDD) que vivían en un hogar de grupo. Ambos

tenían un buen comando de habilidades, direcciones simples y trabajos mecánicos simples. Pronto, luego de encontrarse en un hogar de grupo, se enamoraron y pidieron vivir juntos. Ellos estaban maravillados de haber recibido el permiso y compartieron una habitación durante dos meses. Cuando comenzaron a cohabitar, sin embargo, llegaban tarde al trabajo. Aparentemente, uno de ellos era lento para prepararse y el otro, en su devoción, estaba esperando para que pudieran ir juntos. El hogar de grupo encontró una solución: los dos fueron enviados de nuevo a habitaciones individuales. Aunque esta solución fue expeditiva –los adolescentes enojados, descontentos comenzaron a llegar al trabajo a tiempo– no fue una enseñanza para la pareja. Sí peor, les negó una oportunidad de resolver un problema por sí mismos. Si estos dos jóvenes tenían la suficiente inteligencia y sentido para cuidarse a sí mismos, para sostener trabajos, para enamorarse y manejar una relación ¿no tendrían ellos la capacidad de imaginar cómo llegar al trabajo a tiempo? Suponga que en lugar de separarlos, alguien en el hogar hubiera dicho: “Ustedes necesitan resolver cómo llegar al trabajo a tiempo. Los podemos ayudar a discutir si quieren. Si no pueden llegar al trabajo a tiempo, los tendremos que separar”. Ellos podrían haber resuelto el problema por sí mismos y, al hacerlo, hubieran tenido una experiencia desafiante que hubiese promovido el pensamiento abstracto.

Pero, en parte por no preocuparse por su bienestar (el hogar no quería que ellos perdieran el trabajo), y en parte por hábito (el de limitar las oportunidades de las personas con necesidades especiales para pensar y resolver problemas, alentándolos inadvertidamente a hacer cosas de una manera mecánica), el hogar les negó esta valiosa experiencia.

Usted puede ayudar a su niño a aprender el pensamiento abstracto y la solución de problemas.

- No le diga simplemente qué hacer, discuta las cosas con él. Dígale por qué usted quiere que él haga algo. Ayúdelo a anticipar las repercusiones de sus acciones, para él mismo y para los otros. Discuta los pro y los contra. Converse sobre las consecuencias de hacerlo o no hacerlo. Bríndele cantidades de tiempo para argumentar su punto de vista y asegúrese que se trate de una conversación 50%-50%. Dele la oportunidad de practicar el razonamiento complejo y abstracto.
- Explore los sentimientos que están detrás de sus puntos de vista. Discuta por qué ciertos puntos de vista se sienten correctos o son importantes. Sea paciente. Use sugerencias de elecciones múltiples cuando sea necesario, tales como “¿Quieres hacer esto por esta razón o por aquella razón?”
- No se adhiera a preguntas de las cuales usted conoce las respuestas, pues desea que su niño exprese una opinión y no justamente una respuesta aprendida en forma mecánica, es decir, desea estimular el pensamiento original.
- No solucione los problemas por su niño; permítale resolverlos por sí mismo, con su ayuda como un compañero o un socio si fuera necesario. Si él tiene temor de un niño en la escuela, pídale ideas sobre cómo manejar la situación. Dele práctica con ideas discutiendo y compartiendo soluciones alternativas. Dele ejemplos propios.
- Ayude a su niño a aprender sobre las personas, lugares e ideas. No lo sobrecargue, pero no limite sus experiencias. Ofrézcale responsabilidades para con sus mascotas. Haga que los invitados para la cena, lo incluyan en sus conversaciones. Procure que su vida sea rica en experiencias, porque cada una de ellas fortalecerá su habilidad para hacer el pensamiento abstracto.
- Provea experiencias apropiadas para el nivel más alto de desarrollo de su niño. No haga bajar una orden hasta él, ni le simplifique sus experiencias porque algunas

veces él regresa por debajo de aquel nivel. A medida que se desarrolle, eleve sus expectativas.

- Exponga a su niño a un rico rango de actividades y estimule sus intereses y habilidades naturales. Pruebe experiencias con la música, los deportes, el teatro y el arte. Busque su alegría y ayúdelo a seguirla.

AYUDANDO A SU HIJO A TOMAR CONCIENCIA DE SÍ MISMO

Usted puede promover el pensamiento abstracto en su niño estimulando su autoconciencia. Preguntándole sobre sus sentimientos y su comportamiento lo ayuda a observarse a sí mismo, y en el proceso de construir un creciente sentido de sí mismo.

- Cuando él diga algo feo a su hermano, comente “¡Parece que quieres ser desagradable! ¿Cómo es eso?”
- Cuando desee jugar al mismo juego, leer el mismo libro o mirar el mismo video una y otra vez, comente “Realmente te gusta. ¿Qué tiene de lindo?”. Su comentario lo ayudará a prestar atención a sus propios comportamientos y a los sentimientos que los hacen emerger. Si se vuelve defensivo y continúa perseverando, pregunte “¿Cuántas veces quieres ver esto?”. Esto le dará una oportunidad para pensar acerca de los límites. Muchos niños con un sentido realista de los números elegirán algo razonable y se adherirán a él. Otros dirán algo como “un millón”, en cuyo caso, ¡usted cada vez contará hasta mil!

Toda oportunidad en que nos detenemos a reflexionar sobre nuestro comportamiento y a comprender nuestros motivos, aprendemos algo de nosotros mismos. Lo mismo es verdad para su niño. Cada vez que él dice “Me gusta el helado de chocolate” o “Me gusta mirar este video porque me gusta sentirme asustado, y después ya no más”, aprende algo sobre quién es, es decir, forma una pieza más de un sentido creciente y estable de sí mismo.

Este intento puede también usarse para ayudar a un niño a tratar con cierto comportamiento o fantasías.

Después de ver la película Aladino, Jackie de seis años de edad adoptó a la Princesa Jazmín como su otro yo. Ella dedicaba gran parte de cada día jugando a Jazmín, respondiendo solamente a aquel nombre y rechazando hacer cualquiera de las cosas que Jackie debía hacer. Cuando sus padres le pedían que se detuviera o dijera “Jazmín es sólo para jugar”, la niña se atrincheraba en el personaje, ignorando a sus padres. “En lugar de argumentar con ella sobre eso”, sugirió el terapeuta “pregúntenle sobre lo que está haciendo. Vea si usted puede encontrar por qué le gusta tanto Jazmín”.

“Querida, ¿por qué te gusta tanto ser Jazmín?” preguntó Lorraine, la madre de Jackie.

Jackie, que estaba ocupada siendo Jazmín, la miró desdeñosamente y le dio la espalda.

“Jazmín”, dijo su mamá comprendiendo que debía ubicarse dentro del juego para poder llegar a su hija: “Jazmín, ¿por qué eres tan especial?”

Jackie inmediatamente giró hacia su mamá. “Soy especial porque soy hermosa y puedo volar”.

“¡Guau!”, dijo su mamá “eso debe ser divertido. A mí me gustaría volar”

“Sí, y yo puedo volar realmente alto y mirar hacia abajo y ver a todos en el piso”. Jackie corría alrededor de la habitación y aleteaba con sus brazos, mostrando a su madre cómo podía volar.

“Ahora que saben por qué le gusta”, dijo el terapeuta “vean si pueden gozar con ello. Bromee con ella de una manera graciosa”.

“Me gustaría volar” dijo Lorraine. “¿Puede Jazmín enseñarme a volar?”

“¡No!”, dijo Jackie “solamente Jazmín puede volar. Tú te tienes que quedar en el piso”.

“Bueno, tal vez yo puedo ser Jazmín, entonces” sugirió su mamá.

“¡No!” gritó Jackie rápidamente. “Solamente yo. Solamente yo puedo ser Jazmín”.

“¿No puedes ser Aladino por un momento y dejarme a mí ser Jazmín?”

“¡No!” gritó Jackie. “Yo soy Jazmín. Tú eres Aladino”

“Tal vez yo pueda ser Jazmín”, dijo el terapeuta sonriendo maliciosamente.

Jackie lo miró sorprendida. Cuando ella vio su gran sonrisa comenzó a gritar. “No”, “Tú no puedes ser Jazmín. Tú eres un hombre”.

“Bueno entonces por qué no puede ser tu mamá Jazmín?. Ella es una mujer”

Jackie miró a su mamá, problematizada por un momento por este poco de lógica. “Es demasiado vieja” dijo autoritariamente. La madre y el terapeuta rieron.

“Bien, yo seré Aladino durante un momento” ,dijo Lorraine “pero después cambiemos. ¿No te parece que es justo?”

“No. Yo tengo que decidir quiénes somos”, dijo Jackie. “¡Y yo voy a ser Jazmín y tú serás Aladino, y él puede ser Aladino también!”. Ella hizo una pausa durante un momento, mirando a los dos adultos, asegurándose que entendieran sus roles. Cuando ellos cabecearon ella preguntó, “Y si son buenos, tal vez más tarde puedan ser Jazmín”.

Interactuando con Jackie en torno a su preocupación, su madre y su terapeuta fueron capaces de ayudarle a verla con un poco más de claridad, a articular por qué le gustaba tanto volar. Cerca del final de la interacción, Jackie pudo comprender que era un juego y pudo aún negociar cuál rol podía tener cada persona. La obsesión mecánica se convirtió en una interacción creativa, la que ella no podía hacer al comienzo. En los siguientes días, sus padres continuaron la cuestión, insistiéndole sobre Jazmín –siempre con respeto, nunca impacientemente– y después de una semana su obsesión con el personaje se había desvanecido. Ella todavía hacía de Jazmín, pero salía del juego con facilidad y les permitía a los demás ocupar el rol.

Usted puede usar esta misma aproximación para tratar gran parte del comportamiento repetitivo de su niño. Si él aletea sus brazos o hace ruidos graciosos, por ejemplo, únase a él e interactúe convirtiéndolo en un juego, y si puede encuentre por qué lo disfruta tanto. ¿Qué le da placer? ¿Hay otros movimientos que le proporcionen un placer igual? ¿Cuándo lo hace? ¿En ciertas situaciones o en ciertos momentos del día?. Pregunte con paciencia, nunca críticamente. Estas preguntas no serán fáciles de responder y pueden ser exploradas durante muchos días o semanas, de a poco por vez. Cuando su niño esté obstinado o frustrado, déjelo para otra ocasión. Solamente conversando sobre el comportamiento no logrará que se elimine, pero ayudará a su niño a tomar más conciencia de lo que está haciendo y por que prefiere hacerlo, y es el primer paso hacia la canalización de una actividad en un comportamiento más socialmente aceptable. Nosotros trataremos más el comportamiento idiosincrático en el Capítulo 14.

AYUDANDO A SU NIÑO A TOMAR CONCIENCIA Y
A ENFRENTARSE CON SUS PROPIOS DESAFÍOS.

A la edad de dos años, Doug había sido diagnosticado con un trastorno del espectro autista. Cerca de la edad de ocho años y medio, después de seis de terapia, se había convertido en un niño completamente conectado y dispuesto a conectarse. Él era brillante y conversador, tenía muchos amigos y funcionaba a un nivel de grado en una escuela regular. Aunque había completado la terapia ocupacional para los retrasos motores y los desafíos en la reactividad sensorial, todavía tenía dificultades en el planeamiento motor. Su terapeuta interactivo estaba trabajando para ampliar su rango emocional limitado. Sus padres, finalmente, comenzaron a sentir que salían de la guerra victoriosos.

Luego, emergió un problema aparentemente nuevo. Doug se hizo muy emocional. En el espacio de un día iba desde una alegría intensa hasta la desesperación, desde la actuación de la rebeldía hasta el retraimiento repentino y no cooperativo. En la escuela él había comenzado a tener rabietas, algunas veces corriendo desde la habitación cuando se enojaba. El niño cálido y relativamente estable que sus padres conocían parecía haber desaparecido.

Junto con su comportamiento volátil, Doug comenzó a verbalizar una fantasía. Él era un alienígena que venía del espacio exterior y otros alienígenas habían puesto cosas en su cerebro que hacían que él se comportara de manera graciosa. Por estos implantes, él se veía forzado a hacer y decir cosas que no correspondían a su intención. Sus padres trataron alternativamente de ignorarlo y de entrar con él en su fantasía, pero cuanto más trataban, Doug más tozudo se ponía. “¡No!”, gritaba. “¡No es una fantasía! ¡Es real!” y entonces corría enojado o rompía en lágrimas en el piso. A sus padres les parecía que su comportamiento era una regresión.

Aunque Doug exclamaba que creía en su fantasía, no la actuaba, excepto por tener explosiones emocionales. Continuaba realizando sus tareas en casa, haciendo sus coros, jugando con sus amigos. Su personalidad estaba todavía organizada en torno a ser realista y lógico; solamente una pieza estaba capturada en el pensamiento no realista.

El terapeuta de Doug los consolaba. “No es una regresión”, les explicó. “Es parcialmente un progreso. Doug está mucho más consciente ahora de lo que está sintiendo y aquello incluye sentimientos sobre su cuerpo. En cierta manera, está consciente de cómo su “equipo” hace cosas difíciles para él y ello genera una cantidad de sentimientos. Piensen cómo se sentirían ustedes. Él está enojado y frustrado, avergonzado y triste. A veces, odia a su cuerpo y no confía en él. Ha sentido algún nivel de aquellos sentimientos en el pasado, pero nunca antes había tenido las habilidades para expresarlos. No ha tenido el rango de emociones, y tampoco ha tenido las ideas. Es su nuevo comando de sentimientos e ideas que le permite estar tan auto-consciente, y entonces poder expresar el rango de todo lo que está sintiendo”.

El niño continuó. “Piensen en su fantasía. Es una metáfora perfecta para cómo se está sintiendo. Debe sentirse verdaderamente un alienígena, como si algún implante extraño estuviera forzándolo a comportarse de la manera en que lo hace. Por primera vez tiene las habilidades intelectuales y emocionales para poner aquel sentimiento en palabras”.

Los padres de Doug se aliviaron al escuchar que su hijo estaba progresando más que regresando, pero tenían pena por la causa. Doug había sufrido por su “equipo” y ahora la auto-conciencia estaba agregando el insulto a la injuria.

“Sí, es difícil y puede evitarse”, agregó el terapeuta. “Pero hay algo positivo en su problema. Si ustedes ayudan a Doug a elaborar sus sentimientos de tristeza y enojo, él

puede descubrir que el cuerpo que le ha dado tanta tristeza también es una fuente de orgullo porque ha enfrentado desafíos mucho más grandes que otros niños, y ha vencido a muchos de ellos”

Los padres de Doug estaban parcialmente reconfortados, y en los siguientes dos años hicieron un esfuerzo diligente para ayudarlo a explorar y enfrentar sus sentimientos. Lo ayudaron a elaborar sus sentimientos en lugar de ponerse ansiosos, preocupados o evitativos, a verbalizar cuando el alienígena lo hacía sentir solo, triste, enojado o confundido. Ellos trataron de no asustarse o enojarse cuando se retraía o estaba irascible; permanecían pacientes y se conectaban con él. Cuando Doug hacía algo especial, sus padres le recordaban todo lo que había crecido y todas las habilidades que había dominado. Ellos hicieron tiempo en el piso extra para que pudiera tener más oportunidades de juego expresando sus fantasías y su rango de sentimientos.

Cuando Doug tenía diez años, construyó una elaborada colonia espacial en su cuarto usando una combinación de Legos y otros elementos que había hecho por sí mismo. Una noche, mientras él estaba explicando la operación de la colonia a su padre, introdujo la cabeza de la colonia: el comandante espacial. “Tú sabes, papá”, dijo al subrayar las numerosas responsabilidades del comandante “él estaba acostumbrado justamente a ser un pequeño muchacho que apenas podía hacer todo”. Parecía otra metáfora perfecta.

El caso de Doug es típico de algunos niños con necesidades especiales que pasan a través de estas etapas del desarrollo. Juntamente con su habilidad para expresar sentimientos e ideas, llega la auto-conciencia: un sentido de qué pueden hacer bien, y también de qué encuentran difícil. Y con aquella conciencia llegan una cantidad de sentimientos displacenteros. Vergüenza, humillación, bronca, frustración, tristeza, frustración, el deseo por el poder se amontonan en estos niños, a menudo aparentemente, en el espacio de un día. Como su equipo es todavía algo impredecible y un poco inestable, su habilidad para enfrentarse con estos sentimientos es desapareja. Algunas veces son capaces de verbalizar sus sentimientos en forma madura; otras veces revierten y los actúan. Algunas veces estos sentimientos son tan fuertes que hacen claudicar una parte del sentido de realidad del niño, tal como lo hicieron los sentimientos de Doug cuando él insistía en que su fantasía era real.

Más que nada, su niño necesita paciencia y comprensión en estos momentos. Su habilidad para permanecer calmo y empatizar con lo que está sintiendo será su mayor herramienta en el aprendizaje del manejo de sus sentimientos por sí mismo. Eventualmente y con su ayuda, él podrá amarse a sí mismo a pesar de sus desafíos. Estará orgulloso de aquellos desafíos porque le han dado una oportunidad para probarse a sí mismo, para brillar, para lograr un tipo muy especial de éxito. Lo más importante es que a medida que acepte todas las partes de sí mismo, puede hacer crecer su sentido de realidad y separar la fantasía de lo real.

Aquí les presentamos algo para recordar a medida que su niño comienza a expresar estos sentimientos difíciles:

- Escuche y empátice. Los sentimientos pueden ser difíciles de escuchar, y el comportamiento que los acompaña ser displacentero, pero su niño necesita que usted sea paciente y comprensivo. No trate de identificar los sentimientos ni de interpretarlos. Sólo dele a su niño espacio para conversar.
- Respete las fantasías. Tal como lo vimos con Doug, los niños con trastornos del desarrollo crean con frecuencia fantasías sobre sus vidas que parecen muy reales

para ellos. Use su fantasía para ayudarlo a comprender y expresar sus sentimientos. No argumente sobre lo que es real y lo que no lo es. Si usted puede discutir sus fantasías con calma, podrá gradualmente contribuir a que las ponga en perspectiva. Tal como ocurre cuando habla sobre un sueño, los aspectos no reales, de a poco, se harán aparentes. Escuchando, empatizando y haciendo preguntas puede ayudarlo a comprender qué es una fantasía sin decirlo nunca con palabras.

- Permítale a su niño tratar con los conflictos principales de su personalidad a través del juego simbólico para que emerjan el desacuerdo y la frustración. Déjelo desplegar las diferentes aristas de su sí mismo.
- Aprenda sobre su niño mientras lo ayuda a conversar sobre sus sentimientos. A medida que converse con él sobre sus sentimientos y fantasías, gana valiosos insights sobre sus preocupaciones. Más tarde, éstos pueden ser de ayuda. Por ejemplo, suponga que su niño le cuenta que tiene miedo de herir a alguien como un alienígena. Días más tarde, cuando él se enoja con su hermana, usted nota que él está confundido. Entonces podría preguntar “¿Algunas veces te preocupa el enojarte demasiado con ella? ¿Te preocupas porque es difícil controlarte a ti mismo?”
- Considere tener un terapeuta para ayudar a su niño a enfrentarse con sus sentimientos. Si siente que los sentimientos o fantasías de su niño son atemorizantes para él o si ellos parecen un problema para usted, considere el llevarlo a un terapeuta para niños. Él puede beneficiarse al conversar sobre sus sentimientos y comprenderlos. Un buen terapeuta empático puede ayudarlo a explorar aquellos sentimientos y le permitirá a usted comprenderlo. (Los libros anteriores del presente autor *Playground Politics* y *The Challenging Child* también son una ayuda)

AYUDANDO A SU NIÑO A OPERAR AL MÁXIMO DE SUS HABILIDADES

En la medida que los niños ascienden por la escalera de la abstracción tienden a fluctuar. En un momento, pueden ser altamente abstractos, capaces de hipotetizar sobre un evento futuro; y en el siguiente momento pueden parecer completamente concretos, incapaces de discutir cualquier cosa que no sea el juguete que tienen justamente frente a ellos. Esta fluctuación es esperable –es una parte natural del aprendizaje– pero usted puede ayudarlo a ir más allá, hacia los niveles más altos de la abstracción desafiándolo regularmente para que opere en su nivel más alto.

Leah, la niña de nueve años mencionada antes, había logrado tremendos éxitos desde su diagnóstico temprano de autismo. Ella era cálida y relacionada, y cuando se la desafiaba era capaz de usar y responder a las palabras lógicamente. Sin embargo, su habilidad para conversar sobre sus sentimientos y para formar puentes entre sus ideas todavía necesitaba trabajo. Si no se la desafiaba, a menudo hablaba como si ofreciera palabras en una libre asociación sin conectarlas, y contestaba a las preguntas abstractas en forma concreta. Una maestra u observador podría haber pensado que Leah era capaz de operar a un nivel propio de los seis o siete años de edad, aunque sus padres y el terapeuta sabían que era capaz de pensar y conversar como una niña de ocho años. El desafío era ayudarla a operar con mayor frecuencia a su nivel de edad.

Un día su terapeuta le preguntó qué la hacía feliz.

“Mis animales” ,contestó y luego comenzó a asociar libremente sobre sus mascotas, de las cuales tenía muchas. “A mis conejos les gusta el cereal”, dijo ella, “Yo los alimento con Crema de Trigo”

“Pero, ¿por qué ellos te hacen feliz?”

“Cotton es mi conejo favorito”

“¿Te hace feliz?”

“Me gusta dejarlo salir de su caja. Una vez él saltó en la bañera”

Ella estaba todavía diciendo solo lo que llegaba a su mente, sin conectar sus ideas con las del terapeuta. No estaba reflexionando sobre la pregunta.

“Pero, ¿vas a decirme cómo Cotton te hace feliz?” preguntó el terapeuta, con un brillo en sus ojos y un clamor entusiasta para tratar de obtener su total atención.

Esta vez Leah le dio una respuesta abstracta y sofisticada. “Cuidar de él me hace feliz”, dijo ella, enfrentándose con el desafío con una respuesta precoz y apropiada a su edad.

Más tarde en la sesión ella dijo, fuera de tema, con una nota de alarma en su voz “Papá no cerró el auto!”

“En Tennessee algo se robó”

El terapeuta miró confundido y se preguntó “¿Qué relación tiene eso con el auto?”

“Nos robaron cosas de nuestro auto en Tennessee”

“¿Estás preocupada?”

“Bueno, creo que no sucederá aquí, pero si tú vivieras en una ciudad más grande, creo que tendrías que cerrar tus puertas”

La respuesta sofisticada de Leah repentinamente hizo que sus afirmaciones anteriores sean más sensibles. Ella estaba preocupada por las cosas que se robaban –su ganso, las cosas del auto en Tennessee, las cosas del auto aquí– pero había fallado al hacer el puente entre aquellas ideas, tanto en su mente como en su discurso. Si no se la desafiaba, su discurso parecía como las asociaciones libres de un niño más pequeño. Cuando se la desafió, sin embargo, enlazó sus afirmaciones en una respuesta abstracta y clara.

A medida que la conversación continuaba, Leah habló sobre Wobbly, su gata y cómo ésta había desaparecido cuatro semanas luego de haber dado a luz. “Yo no sé dónde está ahora”, dijo “pero yo me encargo de los bebés. Wobbly me los dejó a mí”.

“¿Cómo sabes que Wobbly te dejó los bebés?”

“Bueno, ella sabe que yo soy buena y que los iba a cuidar bien”. Esta respuesta sonó lógica, aunque no era una respuesta directa a la pregunta. Leah está respondiendo más a la pregunta por qué Wobbly la dejó a cargo de los bebés. Muchos niños con desafíos en el procesamiento contestan preguntas algo indirectamente. El terapeuta decidió tratar de obtener una reflexión más precisa sobre la pregunta.

“¿Cómo supiste que Wobbly quería que tú cuidaras de ellos?”, preguntó nuevamente muy gentil.

“Ella sabía que ella no sería una buena madre” contestó Leah. Nuevamente su respuesta estaba relacionada, pero no era una respuesta directa a la pregunta.

“Pero ¿cómo verdaderamente sabes que Wobbly pensó que tú serías una buena madre?”, trató nuevamente el terapeuta.

“Ella sabía que yo era amable” ,contestó Leah, todavía sin cerrar el círculo.

Entonces, el terapeuta hizo la pregunta de una manera diferente: “¿Cómo averiguaste que Wobbly pensó que tú serías una buena madre? ¿Lo decidiste por tí misma?”

“No, mi mamá me dijo que yo sería buena cuidando de los bebés”

“Oh”, dijo él, “tu mamá te permitió saber que Wobbly pensaba que tú serías buena”

“Sí”, dijo Leah afirmativamente, con un cabeceo “Mamá me dijo sobre Wobbly y que yo sería buena”.

Si no se la desafiaba, ella era incapaz de cerrar completamente el círculo simbólico; pero cuando se la desafió y cuando la pregunta fue formulada nuevamente, fue capaz de proveer un comentario más preciso.

“Leah es capaz de operar a este nivel todo el tiempo” dijo el terapeuta a sus padres. “Y una vez que pueda hacerlo, ascenderá a un nivel más alto, pero ustedes necesitan desafiarla para que lo haga. Asegúrense de entenderla siempre. No cabeceen diciendo sí y luego se vayan sabiendo sólo parcialmente de qué está hablando. Quédense con ella, gentil y pacientemente ayúdenla a hacer que su pensamiento sea claro y relacionado con sus ideas. Les puede tomar 15 minutos para que conteste una pregunta pero, cada vez que lo haga, obtendrá un pensamiento de un nivel más alto”.

Tal como lo discutimos antes, muchos niños requieren una práctica adicional para ganar una habilidad. Si usted cree que su niño no puede hacer algo que él sí puede, no tendrá la práctica necesaria. Si asiente, le dice “bien” y no desafía su respuesta, lo mantiene en aquel nivel. Por otro lado, si con calidez y un brillo en sus ojos, lo desafía un poco más le está brindando la práctica necesaria. Muchos niños con necesidades especiales permanecen en niveles más concretos y fragmentados de pensamiento aunque tienen la capacidad para un trabajo abstracto y más organizado.

MANTENIENDO EL PROGRESO EN EL DESARROLLO

Aprender a pensar lógica y abstractamente, como se hace en la mayor parte de los aprendizajes es, a menudo, un proceso de dos pasos hacia delante y un paso hacia atrás. Un día su niño puede estar cerrando el ochenta por ciento de sus círculos y construyendo puentes entre las ideas mientras permanece cálidamente relacionado con usted, y más tarde el mismo día, evitará el contacto visual, se esconderá debajo de la mesa, saldrá de sintonía de sus comentarios y tendrá una rabieta si trata de desafiarlo. Es fácil quedar perplejo ante tales cambios en el comportamiento, pero es también importante comprender que este amplio rango de comportamiento es esperable cuando un niño tiene desafíos en el desarrollo. Puede ser de ayuda el pensar en sus habilidades como un rango. Algunas veces él opera al tope de sus habilidades, el tope del rango; otras veces en el medio o hacia la base del rango. El objetivo no es empujarlo para que opere solamente a su más alto nivel, sino más bien mover del rango entero un grado más en la escalera del desarrollo. Usted desea que la base del rango se eleve al mismo paso que el tope, de modo que con el tiempo tanto sus más altas habilidades como las más bajas estén mejorando.

Aún cuando su niño esté operando en el medio o hacia la base de su rango, usted encontrará importantes oportunidades de ayudarlo a crecer. Cada vez que sus habilidades descendan, usted ayúdelo a volver a trepar por la escalera del desarrollo y esto lo ayudará a ser más estable en su nivel más avanzado.

Amy de seis años de edad y su padre Jim, estaban construyendo un castillo con Lego. Amy estaba dirigiéndolo para que le facilite sus piezas específicas, y las estaba colocando en su lugar con un gran cuidado y precisión. Ella estaba orgullosa de su creación. A medida que construía, ella y Jim conversaban cálida y lógicamente sobre el castillo, el príncipe y la princesa que vivían allí. Pero, de manera repentina, cuando oprimía una pieza del Lego en su lugar, una pared completa del castillo se cayó. Frustrada y enojada, Amy tomó cantidades de Legos y comenzó a arrojarlos a través de la habitación mientras lloraba.

“Amy, Amy, lo podemos arreglar” ,decía Jim tratando de traerla hacia el proyecto, pero estaba gritando y arrojando Legos de una manera desorganizada. Ella había regresado

al nivel de la descarga comportamental: un juego pre-simbólico, una pre-comunicación de dos vías.

“¿Puede usted encontrar una manera de volverse a conectar con ella?”, le preguntó el terapeuta. “Trate de usar las técnicas que empleaba en el nivel uno, insertándose a usted mismo en su actividad para poder lograr su atención”.

Jim miró a su hija durante un momento, mientras tiraba un Lego a través de la habitación. Luego, mientras arrojaba el siguiente, él estiró su mano y lo atrapó. Amy lo miró asombrada.

“Lo tengo”, dijo él, sonriendo y sostuvo su mano para que ella lance otro.

Ella lo hizo y él lo agarró, luego la instó a que arroje otro. Ella lo hizo, y durante el siguiente minuto o dos ellos se conectaron en un juego de arrojar y tomar durante el cual Amy sonrió y disfrutó.

“Ahora que ella está conectada e interactiva, vea si puede llevarla hacia el siguiente nivel”, sugirió el terapeuta. “¿Puede usted hacer que sea más complejo?”

Jim miró alrededor de la habitación buscando una clave: “Yo sé”, dijo él “apuesto a que podemos jugar basketball con estos Legos. ¿Puedes arrojar la pelota de básquet dentro de la cesta?” y él hizo una cesta con sus brazos.

Inmediatamente Amy embocó un Lego.

“¡Bueno!”, gritó él. “¡Eres mejor que Michael Jordan! Mejor me corro hacia atrás” y se movió varios pasos hacia atrás.

Amy tiró otro y perdió.

“¡Un punto para mi equipo!”, cantó Jim. “Trata de nuevo”

Él se estiró hacia delante cuando Amy tiró, rodeando al Lego con sus brazos. Amy gritó.

“¡Un punto para Amy!”, dijo Jim, “Intenta de nuevo”

Durante los siguientes segundos, estuvieron jugando basketball con Legos, con Amy obteniendo puntos en cada arrojada. Luego de su quinto o sexto tiro, ella caminó hacia su papá, lo miró maliciosamente a los ojos y dejó caer el Lego dentro de la cesta. “Yo gano”, dijo ella y le ofreció una sonrisa.

“Oh”, dijo él, “eres demasiado inteligente para mí” y le dio un apretón.

“Eso estuvo muy bien”, comentó el terapeuta. “Veamos si el conejo de felpa desea jugar al básquet”

Entonces Jim sostuvo arriba al conejo, y casi inmediatamente Amy dijo “Hagamos que el conejo salte dentro de la cesta”. Ella fue hacia un nivel más creativo en el juego simbólico.

“Ahora veamos si usted puede mantener algún diálogo”, dijo el terapeuta.

Jim cabeceó y pensó durante un momento. “Así que, ¿cuál es tu jugador de basketball favorito?”, dijo. Jim era un gran fanático del basketball; él y Amy a menudo miraban juegos juntos por la TV

“Shaquille O’Neal”, contestó ella sin dudas.

“Shaquille O’Neal!”, gritó Jim, poniendo una cara de duda. “Él no puede ni siquiera encestar!”

“Sí, él puede”, dijo Amy afirmándose. “Él es más grande que tú”

Jim y el terapeuta rieron. Amy había vuelto a su nivel lógico. “Ahora”, dijo el terapeuta “vea si está interesada en construir con los Legos nuevamente, o si desea continuar con el tema del basketball”

Jim abrió sus ojos sorprendido. “Ey, Shaquille”, dijo él, dirigiéndose a Amy “ahora que hemos arrojado estas pelotas, ¿quieres construir algo con ellas?”

Amy miró alrededor de la habitación y sonrió ante la vista de los Legos por todas partes. “Yo estaba pensando que tal vez podríamos construir un tipo especial de cesta con los legos”

“Eso es tonto, papá”, dijo Amy riendo. “Yo quiero hacer un castillo”

Ella y su papá, juntaron los Legos y comenzaron a construir un nuevo castillo.

Conectándose con su hija en el nivel al que había regresado y luego ayudándola lentamente a moverse desde un nivel al siguiente, Jim fue capaz hacer que ascienda por la escalera del desarrollo hasta el pensamiento lógico.

Amy tuvo una regresión por la frustración. Los niños también regresan cuando encuentran emociones que son incómodas. Sin embargo, no siempre sufre regresión todo lo hecho por la escalera. Ellos pueden volver sólo a un nivel perdiendo, temporariamente, la habilidad de realizar un diálogo lógico, mientras se están conectando en un rico juego imaginativo. O pueden regresar dos niveles, hacia la comunicación de dos vías, perdiendo la habilidad para hacer un juego simbólico, mientras permanecen gestualmente conectados con usted; o caer tres niveles, perdiendo la habilidad de cerrar círculos gestuales mientras todavía permanecen cálidamente conectados. Sin importar en cuántos niveles experimente regresiones su hijo, su aproximación debe ser la misma: trabajar desde donde él esté. Si está conectado pero no cierra círculos gestuales, implíquese en cualquier cosa que esté haciendo para ayudarlo a interactuar. Si está cerrando círculos pero no haciendo juego simbólico, interactúe y luego trate de brindar ideas de la fantasía. Si está elaborando dramas pero no cerrando círculos simbólicos, únase al drama y luego trate de cerrar los círculos simbólicos. Una vez que esté de nuevo en camino, trabaje con él lentamente para ascender la escalera hasta que esté donde estaba antes de regresar. Este proceso total puede tomarle media hora o solo algunos minutos. Cuanto más seguido haga esto, mejor volverá a trepar por la escalera del desarrollo. Cada vez que regrese y vuelva de este modo, está trepando la escalera mejor y más rápido.

A medida que lo ayuda a mantener el progreso en el desarrollo, recuerde este principio: las emociones conducen el comportamiento, y las emociones y el comportamiento llegan al lenguaje. Si usted puede confiar en la emoción de su niño – uniéndosele en una actividad o discutiendo un tópico favorito– puede hacer que responder sea mucho más fácil para él. Siempre que esté distraído o no responda, que usted se sienta en pérdida sobre qué hacer, siga este principio. Confíe en sus emociones y únase a su actividad para abrir una puerta a la interacción.

Es fácil sentirse desmoralizado, o incluso deprimido, cuando su niño regresa y pensar que usted ha hecho algo equivocado o que él ha perdido su nivel superior de funcionamiento. Recuerde que los niños, usualmente pueden recuperar las habilidades que han perdido y el mismo proceso de recuperación de habilidades las fortalece. Cada vez que lo ayuda a volver a trepar por la escalera del desarrollo, hace que sus habilidades sean más estables.

No conciba la regresión como algo que produce temor. Es realmente una bendición en la desgracia. Le brinda a su niño una oportunidad de volver a ganar su balance cuando temporariamente lo haya perdido, una habilidad que él necesitará a través de toda su vida.

FORTALECIENDO LAS ETAPAS ANTERIORES.

A través de todo este libro hemos descripto los diferentes niveles del desarrollo en forma secuencial, como si los niños dominasen cada uno en orden. Pero la vida raramente es tan clara. Ellos, a menudo, ascienden a niveles más altos antes que hayan dominado completamente los inferiores. Durante la mayor parte del tiempo, eso está bien. Un niño

que está operando a un cierto nivel de 50 a 80 por ciento del tiempo, está listo para moverse hacia el siguiente nivel porque su trabajo en el nuevo nivel fortalecerá sus habilidades anteriores. Un niño que está aprendiendo la comunicación de dos vías, por ejemplo, debe ser capaz de conectarse con sus padres. Ayudándolo a cerrar círculos gestuales, ellos refuerzan el trabajo que hicieron en la conexión; están siguiendo su iniciativa y usando sus voces, sus expresiones faciales y el lenguaje corporal para lograr y sostener su atención y conexión. En forma similar, un niño que está aprendiendo a desarrollar y expresar ideas debe ser capaz de conectarse con sus padres y hacer la comunicación no verbal de dos vías. Al ayudarlo a moverse hacia el mundo del juego simbólico, están reforzando su conexión con ellos y también usando sus gestos para dar a conocer ideas y generar más comunicación. Mientras que el foco de los padres se ubica en la nueva etapa están, simultáneamente, trabajando en todas las etapas anteriores. Por lo tanto, él tiene muchas oportunidades de refinar las habilidades inferiores.

Sin embargo, en ocasiones y a pesar de este creciente trabajo, los niños pueden no dominar completamente una etapa inferior. Ellos continúan ascendiendo por la escalera, elaborando cada una de las etapas más altas, mientras existen restricciones en el nivel más temprano. Cuando esto ocurre, los niveles no dominados forman enlaces débiles en la cadena del desarrollo. Los niveles superiores parecen estar en su lugar, pero caen bajo estrés como si la base fuera demasiado débil para soportar un asalto o las habilidades faltantes pueden dejar agujeros en las habilidades del niño.

Como muchos niños, Beau de cinco años de edad tenía un enlace débil en el primer nivel, la etapa de la conexión emocional y la intimidad. Aunque era muy verbal y podía llevar a cabo conversaciones largas y lógicas, era un tanto aislado. Raramente miraba a alguien a los ojos, y a menudo parecía indiferente a la presencia de los otros. Sus padres, pocas veces obtenían calidez de parte de él.

Como Beau había sido diagnosticado con el Trastorno Generalizado del Desarrollo había transitado por un gran camino, en dos años y medio de tiempo en el piso y de terapia. Fue fácil pasar por alto este aislamiento. Pero el mismo tenía un efecto perturbador en sus habilidades. Siempre que podía discutir sobre la escuela, los dinosaurios o el equipo de construcción durante un largo tiempo, no podía hablar o simbolizar con verdadera creatividad, pues tendía a describir los hechos. Además, no podía conversar sobre sí mismo o sus sentimientos. Cuando estaba bajo estrés rompía en lágrimas o rabieta y no hablaba sobre su preocupación. Aun los sentimientos placenteros eran difíciles para él. En cierta manera, Beau estaba desconectado con su núcleo interno. Le faltaba un enlace con importantes aspectos de sí mismo.

Para ayudarlo a tratar esta restricción, sus padres y terapeutas trabajaron activamente para fortalecer su relación con él. Cada actividad era una oportunidad para conectarse emocionalmente con Beau. Cuando él y su padre jugaban a la pelota, Mike arrojaba la pelota hacia él de modo que Beau pudiera experimentar el placer de una atajada fácil. Otras veces, trataba de engañarlo arrojando la pelota muy alto, luego bajo, luego alto, después bajo y, por último repentinamente, cambiando el patrón. Luego de unas pocas de estas secuencias, Beau trataba de engañar a su papá también. Pronto los dos estarían riéndose y haciendo contacto visual, conectándose emocional y físicamente.

Cuando ellos jugaban a los caballeros y soldados sobre la alfombra, Mike comenzaba tratando de insertar más emoción en el juego. Hasta ese entonces su juego de soldados había sido siempre más bien mecánico, focalizado en la logística de las batallas más que en sus altos y bajos emocionales. Primero Mike trató de incrementar el placer no solo permitiéndole a su hijo ganar la batalla, sino también siendo más emocional al aceptar

la victoria: “¡Tú realmente me ganaste!”. Más tarde, Mike elevó el tono emocional de otras maneras también. En lugar de permitirle a Beau disponer y volver a disponer de sus soldados en columnas prolijas porque se preparaban para la guerra, Mike realizó ataques en zigzag cargando los batallones de Beau antes que estuvieran listos. En lugar de permitirle a Beau decidir el ritmo de la acción y el éxito de la guerra, él comenzó a socavar las fuerzas de Beau, a sacrificarlas a todas, a traer refuerzos en el último minuto para cambiar una batalla. Todas estas técnicas estaban diseñadas para sacar a luz las emociones de Beau y funcionaron.

Algunas veces Beau gritaba y se enfurecía con las acciones de su padre. Otras veces, arrojaba sus soldados y regresaba a niveles más bajos. A medida que lo ayudaba a volver al nivel de la lógica, trataba de hablarle sobre sus sentimientos. A menudo Beau se endurecía, guardaba silencio y rechazaba responder las preguntas de su padre, en lugar de ubicar sus soldados y tratar de comenzar el juego. Pero la calma y la calidez adicionales siempre fueron de ayuda. Mike gradualmente introdujo más conflicto dentro del juego y en los siguientes meses fue capaz de soportar las nuevas estrategias de batalla de su padre. Luego de un tiempo, Beau comenzó a adoptarlas también, sorprendiendo a su padre con ataques en zigzag y refuerzos que podían hacer desaparecer una armada entera de una barrida. A medida que se sintió más cómodo con los temas de afirmación, agresión y calidez, comenzó a ser más flexible. Cinco meses más tarde, el tono emocional de las batallas se había ampliado y también su habilidad de experimentar, mostrar y hablar un poco sobre sus sentimientos.

Mientras tanto, su madre hizo el esfuerzo de traer los sentimientos de Beau a las conversaciones. En lugar de preguntar sobre qué hizo en el jardín, preguntaba qué había sucedido durante el día que lo había hecho feliz, enojado o triste. Ella le permitía que él la ayude a preparar la cena de modo que podían hablar sobre qué comidas le gustaban y cuáles no. Cuando él se quejaba por tener que irse a dormir, ella no lo enviaba simplemente, sino que lo ayudaba a discutir sus deseos y sentimientos aunque él no lograra lo que quería siempre. Primeramente, Beau se resistía a estas conversaciones y trataba de alejarlas de los sentimientos hacia elementos más tangibles. Pero a medida que pasaban los meses, lo hizo mejor. Seis meses más tarde, él podía no solo hablar sobre sus sentimientos con mayor facilidad, sino que podía también relacionarse mucho más cálidamente con las personas significativas en su vida. Notando una vulnerabilidad y trabajando sobre ella, sus padres lo ayudaron a completar las habilidades faltantes. Su esfuerzo hizo que el resto del desarrollo de Beau fuera más sólido.

AYUDANDO A SU NIÑO A TOLERAR LA FRUSTRACIÓN

Uno de los más grandes desafíos para la estabilidad del desarrollo de un niño es la frustración. El niño más lógico puede, repentinamente, transformarse en un pícaro lloroso y con rabieta cuando las cosas no suceden del modo en que él desea. La frustración es una parte muy real de la vida y su niño, como todos, tiene que aprender a tratarla. Él debe aprender a esperar su turno, a compartir y que las ideas de los otros algunas veces van a tener precedencia respecto a las suyas. Estas lecciones son difíciles, pero una vez que su niño ya es lógico en su pensamiento, está listo para moverse en esta dirección. Usted puede ayudarlo con un proceso de tres pasos.

1. *Ayude a su niño a tomar y procesar las ideas de los demás.* Usted espera que él se acostumbre a escuchar y responder a las ideas de las otras personas, y la mejor manera de hacer esto es brindarle una cantidad de práctica. En lugar de comentar y cuestionar, provea práctica en el juego simbólico siendo un jugador con sus propias ideas y deseos. Siempre que juegue, introduzca nuevas ideas dentro del contexto del drama de su niño. Cada vez que lo haga –cada vez que su elefante vague por el

circo, que su muñeca pida una gaseosa a la hora del té– le estará pidiendo a su niño que tome y procese su idea. Cada vez que estimule el diálogo, en lugar de escucharlo simplemente, lo está ayudando a tomar y procesar sus ideas. La toma de conciencia de que las otras personas tienen deseos y objetivos es uno de los primeros pasos en el aprendizaje para tolerar la frustración.

2. *Ayude a su niño a asir las ideas que usted le presenta.* No es suficiente para él escuchar sus ideas: también tiene que prestar atención y responder a ellas. Usted puede contribuir urgiéndolo amable pero persistentemente. “¡Espera un minuto! ¡No respondiste a mi pregunta!” “¡Mozo! Yo dije que quería leche con mi almuerzo!” “¡Mira! El señor Elefante vino al circo. ¡Él quiere saber qué tiene que hacer!”. Permaneciendo dentro del juego y recordándole que usted necesita una respuesta, puede ayudarlo a acostumbrarse a responder a las necesidades de los demás.
3. *Ayude a su niño a aceptar las ideas que le propone como así también las propias.* Después de haber obtenido satisfacciones durante un tiempo prolongado, puede ser difícil para su hijo aprender a comprometerse, pero comprometerse es una habilidad importante. Recuérdele, con frecuencia, que las ideas de los demás también cuentan. En el juego simbólico cuando esté dirigiendo a los leones, haga que el león que usted tiene se enoje. “¡Yo no quiero pasar por el aro; quiero saltar en el trampolín!”. Permanezca dentro del drama, pero sea obstinado. Pregunte por qué las cosas siempre tienen que suceder tal como lo desea su niño. Juegue a que es otro niño; actúe apropiadamente y sin compromiso. Poco a poco, él aflojará los controles. Usted puede también estimular esta habilidad en sus interacciones diarias. Si su niño siempre desea ponerse su zapato izquierdo primero, diga “Vamos, ¿no puedes ponerle el derecho primero?”. Cuando quiera tomar algo, intente “¿Por qué siempre quieres el vaso grande? ¿No puedes usar el pequeño hoy?”. Hágalo gozosamente, con una gran sonrisa en su rostro, de modo que sepa que no está enojado. Él puede resistirse de todos modos, aun tener una rabieta; y si lo hace usted lo suavizará y lo ayudará a calmarse. Pero cuanto más negocie estos pequeños encuentros, más flexible será él. ¿Tiene usted que negociar todo el tiempo? Sí. Porque su niño necesita aprender que no puede reglar todos los encuentros, y esta es la etapa en la cual está listo para aprenderlo.

Mientras está trabajando en estos pasos con su niño, puede darle práctica con sus pares. Implíquese en sus citas de juego. Si los escucha discutir sobre quién irá primero, quién tendrá el camión de los bomberos o cómo se construirá la torre, y su niño insiste en que las cosas se hagan a su modo, intervenga y recuérdole que eso no es siempre posible. “Tú no estás siendo justo con John”, puede decirle. “¿Por qué no compartes ese camión de bomberos? ¿Qué tal si toman turnos?”. Es probable que su niño se resista y tenga que suavizarlo antes que pueda continuar jugando, pero le estará enseñando una valiosa habilidad para la vida y necesaria para funcionar en el mundo.

Para hacer que este aprendizaje sea tolerable, intervenga excepcionalmente en un principio y luego, gradualmente, incremente el número de veces en que quede implicado. Recuérdele a su niño antes que llegue su amigo: “John va a llegar y él no siempre va a querer jugar tal como lo haces tú. ¿Cómo crees que te sentirás cuando ello ocurra?” Ayúdelo a anticipar cómo se sentirá y cómo responde él normalmente. Luego hable de otras respuestas que podrían funcionar mejor. Planee estrategias que él pueda usar para negociar un conflicto, tales como primero después, ahora más tarde, y si entonces: “Nosotros haremos tu juego primero, y después el mío” o “Nosotros iremos afuera ahora y jugaremos dentro más tarde”. También “si hacemos lo que quieres ahora, después haremos lo que yo quiero”. Practique haciendo “eeny meeny miney moe”, arrojando una moneda como un medio para tomar decisiones. Estas sesiones también lo

ayudarán a prepararse para la eventualidad de perder. Usted puede también desplegar el escenario antes. El padre puede ser el invitado y la madre, la socia de su niño; y juntos pueden encontrar maneras positivas de manejar la situación. Luego, cuando el amigo realmente llegue, es mejor que uno de los padres esté allí para ayudarlo a manejar cualquier dificultad que pueda aparecer.

Una vez que ha comenzado a ayudarlo a tolerar la frustración con sus pares, puede comenzar con el manejo de tareas difíciles. Atarse los zapatos, leer, arrojar una pelota, etc.; cualquier tarea que para su niño sea desafiante puede ser intentada de la misma manera. Hable sobre la tarea antes, ayúdelo a anticipar cómo se sentirá y cómo responde normalmente y luego hable de respuestas alternativas que podrían ser más productivas. Tanto como le sea posible, trate de hacer que la tarea difícil sea divertida. Las oportunidades están, si a su niño no le gusta hacer algo es porque no se siente bueno en eso –tal como arrojar una pelota con su mano no dominante- puede hacer que usted se sienta extraño y frustrado, de modo que va a desear que termine rápidamente; para hacer que desee continuar arrojando usted necesita un estímulo externo que haga que el arrojar sea gracioso, un blanco para apuntar o un beso cada vez que usted arroja. En forma similar, motive a su niño a permanecer en una tarea difícil pensando en alguna manera de hacer que la actividad sea divertida.

Cuanto más ayude a su niño a manejar dificultades y frustraciones, más flexible será. Este es un proceso gradual –ocurre en un período de años– y a través del mismo, usted tiene que ser flexible. Debe ser más suave y contenedor mientras su niño choca contra una frustración frecuente. A medida que espera más de él, debe incrementar tanto su paciencia como su tiempo en el piso.

USANDO LA PRÁCTICA PARA AYUDAR A SU NIÑO A DOMINAR NUEVAS HABILIDADES.

En el curso del desarrollo de su niño, particularmente a medida que domina las etapas tempranas –y como un resultado real de su dominio– usted se enfrentará con nuevos desafíos. Mientras él mejora, asciende hacia niveles más altos en la escalera del desarrollo. Pero sin embargo, mientras queden problemas de procesamiento y secuenciamiento, necesitará una práctica extra en las habilidades más nuevas y avanzadas. Como es posible que no pueda practicarlas en forma completa, usted necesitará crear oportunidades para esta práctica extra. Su principio-guía será crear ocasiones para practicar estas habilidades básicas, y no tanto producir una tarea específica.

Por ejemplo, imagine que su niño desea hacer lo que quiere todo el tiempo, cuando juega con sus padres y es demandante e impulsivo cuando no lo logra. La tarea específica a realizar es enseñarle a compartir con sus pares, de modo que cuando esté con sus compañeros podría insistirle en que respete los turnos. Este modelo ayudará en algo, indudablemente, pero será más útil construir una habilidad más básica que vaya más allá que compartir con sus pares. Sería más provechoso enseñarle a no centrarse en sí mismo y a pensar solo en sí mismo en una variedad de situaciones, y a tener en cuenta las necesidades de las demás personas. Esta es la categoría más amplia de la cual, compartir con sus pares es una parte. Cada día tiene cientos de oportunidades para practicar esta habilidad. En el hogar puede ser tan simple como pasar el pan durante la cena, compartir una masita, o permitirle a alguien que pase primero al baño. Usted puede, probablemente, identificar situaciones de 10 o 15 minutos cada día en las cuales le enseñe a su hijo a

considerar las necesidades de otra persona como así también las propias y a balancear las dos.

Aquí hay otro ejemplo. Una madre está en el teléfono y su niño desea hablarle en ese mismo momento. Un año antes, cuando el niño estaba todavía mejorando su lenguaje, ella tendría que haber dejado todo –la llamada telefónica– para escuchar aquellas maravillosas palabras que salían de su boca. Ahora, en cambio, el niño es un charlatán pues ha dominado no sólo una gran cantidad de palabras, sino que las usa todo el tiempo. Aprender el lenguaje ya no es un aspecto importante. Ahora es relevante, afinar el uso del lenguaje y, aún lo es más, hacerse entender por los demás. La madre del niño podría decir deliberadamente “Tienes que esperar, le estoy hablando a la abuela. ¿No crees que la abuela desea finalizar la conversación?”. Y él contestará “Mami, quiero que me des la masita ahora”.

“Sh, cariño, espera”

“Mamá, ahora”

“Espera, ¿cómo se sentirá la abuela si no termino mi conversación con ella?”

“No me importa la abuela”.

“Tal vez le puedas hablar y ver si ella te da permiso para que yo te ayude con las masitas o si ella necesita terminar de decirme algo”.

“Yo no quiero hablar con la abuela. Dame la masita ahora”

“Cariño, debes esperar un poco más y te daré la masita. Tengo que terminar de hablar con la abuela porque ella tiene algo muy importante para decirme”. Y así continuó.

Aunque este intercambio ha interrumpido, verdaderamente, la conversación de la madre, al no ceder ante el deseo del niño de tener una masita en ese momento y al transmitirle que debía ser paciente y esperar porque su abuela tenía necesidades que podían ser más importantes que las suyas en aquel momento, la madre le está enseñando una valiosa lección. Él se frustrará y se enojará, pero estará dominando una habilidad fundamental: aprenderá a esperar cuando sus necesidades no se satisfagan inmediatamente. Aunque haya distraído a su madre, ella no se rindió rápido ante él, en cambio, ubicó el diálogo y el debate en el lugar de la satisfacción inmediata de sus necesidades.

Durante el curso de un día, usted encontrará muchas oportunidades similares para enseñarle a su niño a ser considerado. Ciertamente pagará el precio de distraerse de lo que está haciendo, pero valdrá la pena.

Algunos niños con necesidades especiales no respetan la necesidad de los otros de un espacio personal y los atropellan o hablan mientras están hablando. Aquellos que tienen problemas con el procesamiento auditivo, el viso-espacial o con el motor tienen dificultad al calcular las relaciones espaciales, tales como la distancia y al modular, regular o controlar sus propias necesidades. Particularmente, mientras el lenguaje llega y su inteligencia comienza a emerger, ellos tienden a ser más demandantes y parecieran no tener un buen juicio social. En esta situación, nuevamente, es importante no sólo enseñar la tarea en mano –“Pararse tres pies y no seis pies de distancia de una persona”– sino más bien enseñar la categoría más amplia de leer los matices sociales. Y hay una sola manera de dominar este desafío más amplio: los niños necesitan muchas experiencias interactivas con una variedad de personas, especialmente con pares, y una gran cantidad de retroalimentación. Los niños comienzan a notar que las personas se alejan cuando ellos se acercan demasiado, gestualizan o elevan sus voces para alejar al niño que está hablando muy fuerte. Los que tienen problemas para modular su comportamiento y actividad, y que son intrusivos pueden beneficiarse de los ejercicios estructurados de modulación: hablar deliberadamente en un tono de voz elevado, luego suave, medio; correr rápido y lentamente; practicar juegos que impliquen el tacto con toques muy fuertes, medios,

suaves y muy suaves. De este modo, podrán aprender a modular sus emociones, su voz y sus comportamientos en lugar de aquellos intentos del tipo todo o nada.

Es demasiado común descorazonarse cuando, con la ayuda de sus heroicos esfuerzos, su niño ha aprendido a hablar y relacionarse cálidamente con los otros; se conecta, es cálido, a menudo dulce e íntimo, como así también altamente creativo, brillante y verbal y que en este sentido se parece a cualquier otro niño, pero todavía tiene problemas para modular su voz o su comportamiento o permanece centrado en sí mismo, o tiene algunos otros aspectos alarmantes. En este punto es fácil perder de vista el gran orgullo que debe tener por su rol de ayudar a su prometedor y creativo niño a llegar tan lejos, en lugar de imaginarse un vaso que sólo está lleno por la mitad y focalizándose en los desafíos relativamente insignificantes que aún restan. Más que desalentarse, usted puede usar los mismos principios de los que se sirvió para ayudarlo en el primer lugar, es decir, crear oportunidades de práctica para aprender nuevas habilidades.

Otro aspecto queda ilustrado por un intercambio entre un terapeuta y la madre de un niño con necesidades especiales. El niño había avanzado extremadamente bien y era creativo, altamente inteligente y cálido, pero tenía problemas como aquellos que hemos estado discutiendo, y los que su madre encontraba frustrantes y disgustantes. Para colocar estos problemas en perspectiva, el terapeuta le pidió que compare a su niño consigo misma y con su esposo en términos de respeto por las necesidades de los demás, siendo demandantes, leyendo las señales sociales sutiles, etc. Aunque la madre no creía tener ningún desafío en estas áreas, confesó prontamente “Bueno, él no es tan malo como mi esposo”, y fue capaz de comenzar a reírse y apreciar las cosas desde un ángulo diferente. Todavía deseaba ayudarlo a afinar sus habilidades, pero su reconocimiento que el comportamiento del niño no era peor que el de su esposo, la ayudó a sentirse menos frustrada; ella comprendió que algunas veces puede ser difícil enseñarle a un niño habilidades sutiles cuando algunas de éstas no están en evidencia en la familia. No es inusual para un padre o madre focalizarse en un aspecto angustiante del comportamiento de su niño cuando el padre tiene una dificultad similar, sólo que no la ha apreciado completamente.

Una variedad de desafíos que aparecen en muchas familias son un real testamento para el dominio exitoso del niño de los niveles más tempranos. La escalera del desarrollo pasa a través de la adolescencia, la adultez, la edad media y la vejez. Si se detiene, cuando lo hace –lo cual significa que los desafíos se detienen– en las etapas posteriores del proceso de vida, usted querrá que su niño sea capaz de volver la vista atrás y ver una rica y completa vida.

ESTIMULANDO EL PENSAMIENTO LÓGICO

Mientras ayuda a su niño a incrementar su comprensión lógica del mundo, recuerde las siguientes sugerencias:

- *No le proponga largas cadenas de preguntas.* A medida que su niño comienza a hablar lógicamente, es tentador proponer largas cadenas de preguntas: “¿De qué color es el auto?” “¿hacia dónde va?” o “¿qué tan rápido puede ir?”. No hay nada de malo en estas preguntas –cada una de ellas puede abrir un diálogo– pero cuando se las hace sin descanso y seguidas por respuestas de una o dos palabras, la conversación adquiere una cualidad mecánica que ayuda poco a su niño a construir puentes entre las ideas. Intente tomar un tema que tenga un significado emocional para su niño (tales como preferencias y rechazos, o cosas favoritas) y sígalo,

extendiendo cada línea de la discusión tanto como pueda. Esta actividad le da a su niño práctica en el pensamiento y no tanto en el mero responder.

- *No simplifique demasiado el diálogo de su niño.* Cuando él tenga problemas con las preguntas abstractas, usted puede sentir la tentación de simplificar su tarea facilitando sutilmente sus respuestas, haciendo preguntas del tipo sí o no, dejando solamente una o dos palabras para completar, o bien, creando rutinas familiares que siempre dan lugar a la misma respuesta. Una buena regla es que si las respuestas de su niño no la sorprenden con frecuencia, o si tiene una respuesta correcta en su mente, probablemente esté simplificando en demasía. Abra su diálogo, introduzca nuevos temas, pues sólo de esa manera aprenderá realmente a pensar.
- *No estructure demasiado sus interacciones.* Usted necesita estimular la espontaneidad y la creatividad en su niño, y sólo lo hará si le da espacio para reaccionar de maneras inesperadas. Evite los juegos estructurados (juegos que se realizan de la misma manera una y otra vez). Si su niño insiste en jugar con un determinado tema, cambie las reglas o simule que se olvida su parte en el juego y pídale que se la recuerde. Use el contexto del juego para crear una interacción espontánea.

ADAPTANDO EL TIEMPO EN EL PISO

A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE SU NIÑO

A medida que trabaja con su niño para ayudarlo a ser un pensador más lógico y abstracto, tenga en cuenta su reactividad sensorial, su manera de procesar la sensación y sus patrones motores.

Si su niño tiene dificultades en el procesamiento auditivo

Si su niño tiene problemas con el procesamiento auditivo, su más grande desafío será hacer que cierre círculos simbólicos. Como ahora tiene un mundo interno rico de ideas, corre el riesgo de salir de sintonía con usted a favor de aquel mundo, por lo tanto sírvase de estos pasos para contrarrestar esta tendencia.

- Acompañe sus palabras con una cantidad de animación y gestos. Su manera vívida ayudará a obtener y sostener su atención.
- Evite la trampa de la conversación paralela. No empatee simplemente con sus palabras y acciones; interactúe de una manera que inspire una respuesta.
- Insista en hacer que se cierren el 80 por ciento de los círculos. Si él no responde a su pregunta la primera vez, trate nuevamente. Si todavía no responde; simplifíquela y hágala de elección múltiple. Sea pacientemente persistente hasta que cierre el círculo.
- Ofrezca ricas experiencias en el procesamiento visual

Jimmy siempre saludaba a las personas diciendo “Di: “Hola, Jimmy””, diciéndole a la otra persona qué debía decirle a él y continuaba sugiriéndoles cómo responder a sus preguntas. Él comprendía mucho, pero cuando se le presentaba información auditiva dependía de los guiones o del apoyo visual para estar seguro que comprendía las palabras. Había aprendido a expresar guiones sociales y a estar seguro que comprendía lo que se le decía en respuesta, por lo que ordenaba a los otros seguir los mismos guiones. Este comportamiento hacía que sus habilidades parecieran limitadas, y se le ofreció menos y más estructuradas experiencias desde las cuales aprender.

Su respuesta a las tareas no verbales, de pensamiento abstracto, en las cuales debía copiar un diseño en bloque era, por lo tanto, sorprendente. Jimmy miraba el diseño durante un momento, analizaba las diferentes partes, luego tomaba un conjunto de bloques y los colocaba juntos rápida y deliberadamente. Se le daba más diseños y continuaba demostrando fuertes habilidades analíticas y sintéticas cuando podía usar sus fortalezas viso-espaciales para expresarlas. El descubrimiento de sus habilidades tenía importantes implicaciones para su programa educacional.

Cuanto más desafío a su niño a cerrar círculos de comunicación, más acostumbrado estará a tener diálogos simbólicos de dos vías y más mejorará su procesamiento auditivo. Y cuanto más experiencia le pueda dar en la visualización de información, en retratar problemas, tendrá menos dificultad en sus desafíos auditivos. Un sistema, llamado Lindamood-Bell y desarrollado por Pat Lindamood-Nancy Bell, ha sido usado por muchos padres para ayudar a fortalecer las habilidades de visualización de sus niños.

Si su niño tiene dificultades en el procesamiento viso-espacial

Si su niño tiene desafíos con el procesamiento viso-espacial, su mundo, y por lo tanto sus ideas, pueden estar fragmentadas porque las habilidades viso-espaciales ayudan a los niños a ver el gran cuadro, y a juntar las piezas de su mundo. Es probable que, a diferencia de otros niños, salte abruptamente de una idea a la siguiente sin formar puentes lógicos entre ellas. Su trabajo es el de ayudarlo a ver dónde cambió las ideas e inspirarlo para que forme el puente. “Nosotros estábamos hablando sobre el auto y ahora estás hablando del cielo. ¿Sobre qué quieres hablar?” Ayúdelo a enlazar sus pensamientos.

Los niños con desafíos en el procesamiento visual-espacial también tienen dificultad con la solución de problemas visuales. Hacer rompecabezas, encontrar objetos perdidos o escondidos, localizar el baño en una casa no familiar pueden ser tareas desalentadoras. Ayúdelo con estos desafíos dándole una gran cantidad de práctica. Busquen juntos las medias rojas en el cajón, o el libro azul sobre el estante, o el camión de los bomberos en la caja de juguetes. Cuando estén visitando la casa de un amigo jueguen a buscar juntos en las diferentes habitaciones, a las escondidas o a esconder el conejo y haga que las muñecas suyas se escondan de las de él. Mientras hacen todas estas cosas juntos, hable de ellas. Pregunte “¿Vamos hacia delante o hacia atrás?, ¿hacia la izquierda o derecha?, ¿hacia arriba o abajo?”, “¿piensas que encontraremos el baño pronto?. ¡Espero que sea así!”, “¿cuándo fue la última vez que tuvimos el camión de los bomberos?, ¿lo recuerdas?”. Use todas sus búsquedas visuales como disparadores de conversación, de modo que pueda sostener un diálogo simbólico de dos vías mientras practica las habilidades visuales-espaciales.

Si su niño tiene dificultades en el planeamiento motor

Si su niño tiene problemas con los desafíos en el planeamiento motor puede tener problemas para secuenciar su comportamiento. Como resultado, muchas de sus acciones en el juego y en la vida real, pueden estar fragmentadas. Él puede saltar abruptamente desde poner una figura en la casa de muñecas hasta alimentar con leche a su muñeco porque tiene dificultad para completar la acción motora anterior. Su trabajo es traerlo nuevamente a la primera acción y ayudarlo a completarla con creatividad, dentro del drama.

Si tiene problemas en el planeamiento motor o en el procesamiento viso-espacial puede tenerlos con los juegos porque requieren secuenciamiento. Los que implican el cuerpo (tal como las sillas musicales), que requieran tomar turnos y que tengan tres o

cuatro pasos, son particularmente difíciles. Precisamente porque son desafiantes, sin embargo, estos juegos son beneficiosos; le dan a su niño una cantidad de práctica en las áreas débiles. Ayúdelo usando palabras y gestos para hablarle. Juegue lentamente, describiendo en forma verbal todo lo que se supone que él hace y usando señales de manos y lenguaje corporal para ilustrar los movimientos requeridos.

Haga lo mismo en las situaciones de juego simbólico en las cuales su niño puede tener problemas con el secuenciamiento. Si su muñeco está buscando la muñeca suya, por ejemplo, puede tener problemas para coordinar los movimientos requeridos en la búsqueda, especialmente si tiene que buscar en más de un lugar. Dele una gran cantidad de práctica introduciendo actividades de escondidas, de seguir al líder en su juego simbólico.

La dificultad con el secuenciamiento algunas veces socava la habilidad del niño para realizar funciones sociales y tratar apaciblemente con situaciones sociales complejas. El hecho de saludar a una persona implica -hacer contacto visual, darle la mano, sonreír y decir “hola”- una cadena compleja de acciones. Estar dentro de una multitud en una fiesta de adultos es especialmente desafiante porque implica tantas secuencias sociales rápidas, automáticas. Dele a su niño cantidades de práctica con las habilidades sociales moviéndose, de manera gradual, desde lo simple hacia lo más complejo.

Si su niño es hipo-reactivo y retraído.

Si su niño es hipo-reactivo y retraído, necesitará una gran cantidad de energía para hacer que un diálogo avance, cantidades de entrada sensorial y de movimiento físico que lo ayudarán a sintonizar y cerrar círculos simbólicos. Utilice mucho movimiento dentro de su juego, es decir, hacer bochinche, juegos de persecución, seguir al líder, construir fuertes y montañas; todas estas actividades proveerán muchas oportunidades para el diálogo y mantendrán su atención focalizada. Cuando él no responda a algo que usted dice, úrzalo energía. “¡No respondiste mi pregunta!”. Eleve su voz (gozosamente, no con desprecio), mueva sus brazos, corra y coloque su rostro cerca del suyo. Use todo el cuerpo, como así también su voz para atraer su atención y hacer que se cierren aquellos círculos.

Al mismo tiempo, recuerde que su niño puede tener algunas áreas de hipersensibilidad. Tal vez lo sea al tacto leve, a los colores brillantes o a ciertos sonidos que lo hacen sentir incómodo, especialmente si son inesperados. Trate de evitar sensaciones que lo incomoden y adviértale que usted irá hacia él para darle claves o señales de antemano. Recuerde estos principios:

- Use una gran cantidad de animación en su voz y gestos
- Utilice mucha acción física y de entrada sensorial en su juego
- Haga que sus preguntas y comentarios sean muy claros
- Prepárelo para lo que usted va a hacer después.

Si su niño es hipo-reactivo y distraído

Si su niño es hipo-reactivo, activo y distraído, anhelará experiencia sensorial. Si usted usa una gran cantidad de entrada sensorial en su juego, sostendrá su atención y lo ayudará a cerrar círculos simbólicos. Pero como él anhela estimulación es apto para extralimitarse y perder el control. Usted puede enseñarle el auto-control poniendo modulación en sus juegos. Cuando esté jugando a la persecución, diga “Te estoy persiguiendo rápido. Ahora te voy a perseguir lentamente”, de modo que aprenda a moverse a diferentes velocidades. Cuando luche, diga “Primero luchemos duro. Ahora

luchemos suave”, de modo que aprenda a mover su cuerpo de diferentes maneras. Cuando esté saltando, diga “Primero saltemos alto, luego saltemos bajo”, de modo que aprenda a controlar la manera en que su cuerpo salta. Cuando estén cantando juntos, diga “Cantemos esta canción fuerte, pero la siguiente canción como un suspiro”, de modo que aprenda a modular el sonido de su voz. Modular de maneras más y más graduales con el tiempo.

A medida que su niño esté más cómodo con los símbolos, invente algunos para que le recuerden que no se precipite, que hable más suavemente o que deje de correr; tal vez signos manuales, gestos faciales o sonidos vocales. Incorpore estos símbolos en su juego.

A medida que usted practique estos juegos, hable sobre lo que estén haciendo. Sostenga un diálogo corrido sobre sus actividades. ¿Cuál le gusta más, luchar duro o suave? ¿Cuál muñeca salta más alto? ¿Cuál más bajo? ¿Cuál canción es su favorita? ¿Cuál le gusta menos? Cuando sus necesidades de experiencia sensorial estén siendo satisfechas, él será más capaz de cerrar círculos simbólicos, de modo que use cualquier juego motor grueso como una oportunidad de conversación.

Si su niño es hiper-reactivo y evitativo

Si su niño es hiper-reactivo y evitativo, se abrumará fácilmente y cuando esté abrumado lo evitará afirmativamente. Su desafío es conectarlo y mantenerlo conectado.

Antes deseaba llevarlo hacia una comunicación gestual de dos vías y hacia el juego simbólico. Ahora su énfasis está en sostener las conversaciones lógicas. Su principal herramienta es aún la obstrucción gozosa, insertándose a usted mismo entre su niño y su interés para poder conectarlo. Pero ahora, una vez que está conectado, usted debe ser verbalmente obstructivo, insertándose verbalmente para hacer que cierre tantos círculos simbólicos como le sea posible.

- Cuando su niño le de la espalda y comience a jugar con su auto, coloque el suyo frente al de él y diga “¡Calle cerrada!”. Cuando él proteste, pregunte “¿Por qué debo abrir la calle?” “¿Por qué tu quieres que yo lo haga? ¡Pero yo no quiero!” “¿Todavía quieres que yo lo haga? Bueno, ¿Qué me darás si la abro?”. Continúe desafiando sus respuestas para que los círculos sigan marchando. No lo frustre demasiado; luego de unos pocos círculos continúe y abra la ruta, pero entonces busque otro camino para desafiarlo verbalmente. “¡Hey, tu auto está marchando demasiado rápido para esta ruta!”. O “Esta ruta no va hacia la casa de la abuela. Estás en la ruta equivocada”. Luego convierta cada una de sus respuestas en una oportunidad para abrir y cerrar muchos círculos.

Siempre que se adhiera al interés de su niño, debe ser capaz de llevarlo al diálogo.

Si su niño es hiper-reactivo y distraído

Si su niño es hiper-reactivo y distraído, también se abrumará fácilmente; se protegerá a sí mismo moviéndose rápidamente de una cosa –ya sea una idea o un comportamiento– hacia la siguiente. Su desafío es doble: ayudarlo a que se adhiera a sus ideas cerrando tantos círculos como sea posible antes de moverse hacia la nueva idea, y a construir puentes lógicos entre sus ideas. Manténgase calmo y reconfortante, hablando suavemente sobre cualquier cosa que le interese.

- Haga que la conversación siga en marcha.

- Pida a su niño que clarifique las cosas que ha dicho de modo que usted sepa exactamente qué quiso decir.
- Cuando salte hacia una nueva idea, tráigalo nuevamente “Espera, estoy confundida, estamos hablando sobre A, pero ahora estamos hablando de B”.
 - Sea suave cuando lo desafíe
- Ayúdelo a reconocer su excitación como así también lo que hace cuando está excitado.

Sea cuidadosa de evitar las sensaciones que podrían sobrecargarlo: los ruidos fuertes, los gestos faciales muy animados, los movimientos rápidos, el contacto táctil leve. Apele a sus preferencias sensoriales para ayudarlo a permanecer organizado.

Como su niño es sensible a la entrada sensorial, es probable que sea precavido, evitando experiencias porque teme que lo sobrecarguen. Ayúdelo a ser menos precavido y más afirmativo alentando el uso de ideas. Asegúrese de tomar los temas que él sugiere y no los suyos propios. Dele mucho espacio para experimentar –con nuevas ideas como así también con nuevos comportamientos– y sostenga sus esfuerzos de expansión. Si usted hace que su voz y su comportamiento sean cálidos y contenedores, tendrá una creciente confianza en su habilidad para tratar nuevas cosas. Sienta un orgullo especial en su afirmación y cree oportunidades en las cuales pueda ser un líder afirmativo.

REGLAS PRÁCTICAS PARA HACER EL TIEMPO EN EL PISO A TRAVÉS DE LAS ETAPAS DEL DESARROLLO.

- Sintonice con el nivel de desarrollo actual de su niño y, gradualmente, ayúdelo a elaborar su nivel más alto.
 - Identifique sus diferencias individuales y adapte su interacción a ellas.
- Siga su iniciativa; busque maneras de interactuar con él en torno a la actividad que ya está haciendo. Permítale tomar la iniciativa a menudo.
 - Trabaje para incrementar la profundidad y el rango de sus emociones
- Use sus intereses naturales y la motivación como herramientas para ayudarse a cerrar círculos
- Cuando sea necesario, sea gozosamente obstructivo para crear la interacción.

ETAPAS EN PROGRESO : UN RESUMEN

Ninguno puede predecir con exactitud el curso del progreso evolutivo pues para cada niño es único. Pero es posible que un patrón ocurra repetidamente en algunos niños cuyo tratamiento toma un modelo del desarrollo. Aunque este patrón es mayormente visto en niños diagnosticados con trastornos del espectro autista, se ve también con otros muchos problemas del desarrollo.

A menudo el niño comienza a retraerse, es evitativo y sin propósito. Pero a medida que los padres, cuidadores, educadores y terapeutas lo llevan hacia la conexión, la focalización y la concentración, comienza a usar gestos mínimos. Poco a poco, se abren y cierran simples círculos de comunicación. Inicialmente, éstos se abren y cierran de una manera reactiva; él reacciona a un gesto del adulto y no inicia una interacción por sí mismo. Gradualmente, aparece la iniciativa del niño, particularmente si sus padres son cuidadosos de seguir su iniciativa, y sus gestos simples dan lugar a otros más complejos.

A medida que los gestos interactivos se convierten en rutinarios, puede comenzar a desarrollar más detalle y sutileza en sus expresiones faciales. ¡Durante el primer tiempo es posible que use las expresiones de sus padres! Este es un paso significativo en el desarrollo del sentido de sí mismo.

A medida que se mueve desde gestos complejos hacia la simbolización, comienza a usar ideas, y tal vez palabras, para nombrar objetos concretos. En lugar de señalar la comida, es capaz de frotar su estómago y decir “Comida”. En lugar de golpear el títere sobre el piso, puede ponérselo en su mano. Esta capacidad para usar símbolos está al principio fragmentada –puede aparecer un día pero no al siguiente– a medida que crece lentamente su placer con los símbolos.

Gradualmente la habilidad para simbolizar se hace más rutinaria, y luego llega una etapa que algunas veces es sorprendente. El niño parece estar tan excitado por sus nuevas habilidades que comienza a hablar sin parar. Él se muestra muy necesitado o se cuelga de sus padres, como si hubiera descubierto que el mundo humano es un gran lugar y no desea perderse. Charla repetidamente, solo que la charla es ilógica; consiste en pequeñas islas de pensamientos desconectados y no de pensamientos completos y organizados. Los puentes –entre los propios pensamientos del niño, y entre sus pensamientos y los de usted– están perdidos.

Luego que ha pasado a través de esta etapa la intensidad, a menudo, se nivela. Sus gestos y emociones, como así también su uso de palabras se hacen más calmos y más adaptativos y gradualmente tiene mayor capacidad para el pensamiento organizado. Sin embargo y aún así, el pensamiento del niño puede tender a basarse en su propia imaginación; todavía tiene mayor dificultad para recibir información de los otros que para escuchar sus propias ideas. Durante esta fase es importante para los padres, cuidadores, educadores y terapeutas ayudarlo a abrir y cerrar círculos simbólicos de modo que pueda confiar en la información de otras personas, en lugar de desarrollar un pensamiento idiosincrático. Cuanta más ayuda reciba para responder a las ideas y sentimientos de otros, más flexible será.

Si su niño ha alcanzado sólo algunas de estas etapas tempranas, está conectado cálidamente y es interactivo gestualmente pero tiene dificultad para ser simbólico, usted puede usar otros métodos para ayudarlo a continuar. Estos se discuten en el capítulo 18.

CAPITULO 13

FORTALECIENDO LAS HABILIDADES DE PROCESAMIENTO BASADAS EN LO BIOLÓGICO..

Hemos descrito las maneras de usar las interacciones para fortalecer la atención y la regulación, la conexión, la comunicación no verbal y el uso de ideas, como así también la capacidad para el pensamiento emocional. En este capítulo, presentamos ejercicios adicionales para fortalecer la auto-regulación, el procesamiento auditivo, el procesamiento viso-espacial, el planeamiento motor y el secuenciamiento. Estas capacidades les permiten a los niños recibir, procesar y comprender información y planear y ejecutar acciones, como también procesos de pensamiento. Ellas proveen importantes bloques de construcción que, juntamente con los tipos de interacciones que hemos detallado, le permiten a un niño avanzar por la escalera del desarrollo e intentar dominar los seis indicadores.

Los terapeutas del lenguaje, los ocupacionales, los terapeutas físicos, los educadores especiales y otros, también trabajan sobre estos importantes aspectos del sistema nervioso del niño.

AUTORREGULACIÓN

Para fortalecer la habilidad de su niño para modular la entrada sensorial, lograr estados de calma y focalizar la atención, ofrézcale varias oportunidades a través de todo el día para tener 15 o 20 minutos de saltar, correr o cambiar direcciones, balancearse y girar, de presión táctil profunda, tal como un masaje profundo y ejercicios motores perceptuales, los cuales impliquen mirar e ir al alcance, o escuchar e ir al alcance, cuando el alcance posible pase la línea media de su cuerpo. Un colchón, un pequeño trampolín que se eleve unas pocas pulgadas del piso, y hamacas adentro y afuera, son piezas útiles del equipo para tales ejercicios. Usted puede también tomar a su niño de las manos y ayudarlo a girar alrededor suyo.

Los juegos motores perceptuales pueden ser divertidos para su niño si implican un objeto, tal como una pelota especial, una muñeca o una figura de acción, en la cual esté especialmente interesado. Deje que llegue primero por la derecha, luego por la izquierda, y después a través de la línea media para obtener lo que desea. También puede atar una pelota a una cuerda y moverla hacia atrás y adelante mientras su niño trata de tomarla por la izquierda, por la derecha y por el medio, o haga que trate de golpear la pelota con una raqueta de tenis o un bate. Si su niño es difícil de motivar, dele un bate Nerf y vea si puede golpear su mano antes que usted la saque o balancear el bate hacia la derecha, izquierda y el medio.

La actividad física, de casi cualquier tipo, que le permita a su niño tener experiencia sensorial y planear acciones motoras sostendrá el desarrollo de su sistema nervioso. Trate de integrar estos trabajos con el nivel de desarrollo en el cual su niño está operando. Si su niño ya está usando la imaginación y las palabras, cree dramas simbólicos en los cuales estén volando en un aeroplano, sean exploradores submarinos, estén saltando más alto que Michael Jordan, sean astronautas descubriendo nuevos mundos, o marineros derrotando a malos piratas. Si su niño no es aún imaginativo ni usa palabras, pero está aprendiendo a ser intencional y a tener propósitos, ayúdelo a comunicarse no verbalmente con gestos para indicar si desea ir más rápido o más lento, detenerse o seguir. Desafíe a su niño a dirigir la actividad y la acción. Muchos niños prefieren girar y ser sostenidos alto y están deseosos

de gestualizar e inclusive de usar algunos sonidos para obtener sus patrones favoritos de movimiento.

Usted también puede ayudar a su niño a regular sus patrones sensoriales y motores practicando juegos que se centren en la actividad y la experiencia de modulación. Por ejemplo, haga que su niño salte tan rápido como pueda, luego salte a una velocidad media, y después hágalo muy, muy lentamente -casi en cámara lenta- o pídale que corra desde rápido a lento. Practique un juego de aplaudir, primero tan rápidamente como pueda, luego medianamente y, por último, muy lentamente. Su niño puede dirigirla para hacerlo girar a velocidades rápidas, lentas o medianas; o usted puede practicar el juego del aeroplano y él puede decir qué tan rápido volar.

A medida que su niño movilice sus sistemas motor y sensorial a través de diferentes niveles de actividad, aprenderá a estar a cargo de sus propias experiencias sensoriales y motoras; también aprenderá la autorregulación. Si puede hacer que sus piernas vayan rápido o más lento, está aprendiendo cómo dominar su cuerpo, como así también experimentando diferentes niveles de actividad. Los dos juntos le permitirán calmarse, focalizarse y concentrarse como así también acelerarse y excitarse. Estos ejercicios ayudarán a su niño a autorregularse y cambiar a una velocidad media o lenta cuando se excite. Estas experiencias son especialmente importantes para los niños activos o distraídos, porque lo ayudan a regular la atención y la actividad.

Muchos de nosotros no prestamos atención a estas capacidades porque nuestro sistema nervioso funciona sin esfuerzo. Pero muchos adultos y niños necesitan práctica extra en la autorregulación y la modulación. Muchas personas se sienten ansiosas cuando están fuera de control, y su ansiedad genera niveles mayores de actividad o algunas veces niveles mayores de pasividad y de estar fuera de sintonía; ninguno de los cuales contribuye al estado de calma, es decir, atención focalizada a la que llegan con un nivel óptimo de auto-regulación.

Los niños tienen una gran dificultad para enfrentarse con sus propias tendencias a ser hiper o hipo-sensibles a las sensaciones en cada modalidad. Tal como lo hemos discutido, si su niño es hipo-reactivo, usted tiene que generar una gran cantidad de afecto a través de las diferentes modalidades sensoriales, para llevar a su niño a la interacción, para luego ayudarlo a focalizarse y atender. Si su niño es hiper-sensible, usted necesita combinar las actividades calmantes con una gradual exposición a un rango razonable de entrada sensorial. Comience por hacer que esté relajado y cómodo (por ejemplo, hablando en tonos bajos, lentos y no rápidos, altos). A medida que ayuda a su niño a aprender es auto-calmarse a través de cantidades de actividades calmantes -incluya el balanceo, la presión táctil profunda, y la propia habilidad de su niño para coordinar su sistema motor más efectivamente-, usted puede comenzar muy lenta y gradualmente a exponerlo a rangos más grandes de entrada auditiva o visual, siempre con actividades calmantes para ayudarlo a reorganizarse y dominar las experiencias que tiene a mano. Es beneficioso para su niño ser el regulador de estas experiencias, encendiendo la radio para que esté fuerte, suave o media, por ejemplo. Usted puede practicar un juego en el cual su niño pueda regular la intensidad de la luz usando un interruptor o hacer sonidos más fuertes o más suaves o enfatizar el grave o el agudo. Ayude a su niño inicialmente, en especial si él sobrepasa la marca y se asusta a sí mismo con un sonido demasiado fuerte. Ponga sus manos y las de él sobre el dial de modo que pueda, gradualmente, estar expuesto a desafíos mayores a medida que aprende mejores tácticas para permanecer calmo y organizado.

Mientras se fortalecen su capacidad de autorregulación y el sentido de dominio sobre su cuerpo, céntrese en el procesamiento y comprensión de la información visual y

auditiva y en la conexión de la información con la habilidad para planear y secuenciar acciones. Por ejemplo, usando un tono animado y expectante de voz cuando usted esté hablando, para sostener la atención de su niño durante cuatro segundos, luego durante seis y así mejorar su habilidad para recibir el sonido. El ritmo de su voz, en términos de su grado de animación y expectativa, puede fortalecer la atención de su niño, particularmente si se adapta a sus preferencias (ritmos más altos, más suaves, más lentos o más rápidos, por ejemplo) Dele expectativa al ritmo, de modo que su atención se focalice, tal como un buen orador mantiene a su audiencia despierta.

De este mismo modo, la animación visual puede incrementar la cantidad de foco y atención visual que su niño es capaz de movilizar. Nuevamente, adapte los estímulos a su sistema nervioso en términos de luces, colores, cambios rápidos vs. cambios lentos, etc. Usted necesitará encontrar los tipos de experiencias visuales que movilizarán y mantendrán la atención visual de su niño.

Tanto la atención auditiva como la visual pueden practicarse más prontamente cuando están conectadas con acciones o patrones motores que le den a su niño lo que disfruta o desea. Por ejemplo, cuando su niño sea capaz de obtener su juguete favorito o una masita de una caja, luego que escuche algunos ruidos que le digan dónde está o siguiendo claves visuales, su interés puede incrementarse. Usted puede empezar teniendo una masita en una simple caja musical. Una clave visual podría ser una linterna haciendo flash en la dirección de la caja o un diseño visual que puede ser una imagen de una masita sobre la caja (la cual esté entre otras cajas sin ninguna imagen o con otras imágenes).

En estos juegos, tanto las claves auditivas como las visuales pueden gradualmente complejizarse, como en el viejo juego de caliente-frío, cuando usted le diga a su niño “Más caliente, más caliente, más caliente” si se está aproximando al objeto escondido y “Más frío, más frío, más frío” si se está alejando. Si su niño es preverbal, pero está motivado para tratar de encontrar un objeto que desea, puede usar los sonidos naturales que podrían tener palabras asociadas con ellos. Su niño podría no comprender al principio, pero eventualmente captará el ritmo de su voz. Usted podría decir un poco más excitado: “Te estás acercando, acercando, más cerca” juntamente con el ritmo de su voz que le dice que está en el camino correcto. Un “no-o-o-o-o, uh, uh”, en un ritmo más lento, implica que está yendo en la dirección equivocada. Luego de unas pocas veces asociando secuencias de sonido más rápidas con el acercarse al objeto y más lentas con alejarse, su niño podría abstraer el principio general y comenzar a usar su voz como un tipo de sistema de guía, lo cual lo ayudará a focalizarse en el procesamiento auditivo. Si su niño es verbal, puede darle claves verbales comenzando con las simples y ofreciéndole lentamente las más complicadas, haciendo un juego de encontrar el tesoro.

Para las claves visuales, usted puede darle a su niño dos o tres imágenes dispuestas fuera de una secuencia. Cuando se coloquen juntas en una secuencia que tenga sentido, las imágenes le dirán a su niño dónde encontrar el objeto perdido.

A medida que su niño se hace más capaz, puede darle direcciones verbales implicando dos o tres pasos; seguir tales direcciones para encontrar objetos escondidos ayudará en el planeamiento y secuenciamiento motor de su niño. En forma similar, usted puede desarrollar secuencias visuales de dos o tres pasos, usando imágenes u otras claves visuales, como así también palabras para lectores tempranos. Para todas estas actividades, desde la más simple hasta la más complicada, la clave para hacerlas funcionar es tener un arreglo altamente motivante.

Además de los juegos que trabajan en el procesamiento auditivo o viso-espacial, usted puede ofrecer actividades que impliquen estos sistemas juntos como proveerle claves para acciones que le den a su niño una recompensa especial. Estos juegos de búsqueda pueden expandirse para incluir claves auditivas y visuales, las que su niño necesita para integrar y poder localizar la caja; por ejemplo, una instrucción auditiva y una instrucción visual (imágenes) puestas juntas, le dirán a su niño dónde está la caja. A un nivel más simple, la caja escondida puede hacer algunos sonidos y puede estar brillantemente coloreada o tener luces titilantes para ayudar a su niño a encontrarla.

PLANEAMIENTO Y SECUENCIAMIENTO MOTOR

Todavía más desafiante que trabajar en la modulación sensorial y en el procesamiento sensorial es ayudar a los niños con su planeamiento y secuenciamiento motor. Como se ha discutido antes, muchos de ellos tienen dificultad para aprender a planear sus acciones y, más tarde, para secuenciar sus ideas. Para un niño que no pueda secuenciar ni siquiera acciones simples, poner su mano en su boca para reconfortarse es un desafío significativo; imaginarse cómo ir a la puerta para abrirla es un desafío aún más significativo. Cuando un niño tiene dificultad para ejecutar un patrón de acción de uno o dos pasos, hacer que se satisfagan sus necesidades básicas (de afecto, comida o seguridad) no es un asunto tan fácil. La dificultad con el planeamiento motor cuenta en gran medida en los patrones repetitivos y sin propósito que vemos en algunos niños con necesidades especiales.

Algunas actividades que usted puede hacer en el hogar para apuntalar esta habilidad implican el fortalecer el tono muscular si su niño tiene bajo tono muscular practicando juegos que lo obliguen a usar los músculos extensores. Por ejemplo, para correr y cambiar de direcciones su niño necesitará empujar y usar sus músculos extensores más que los flexores (los cuales se usan cuando está en una posición fetal, por ejemplo). O usted puede jugar al aeroplano; su niño coloca sus piernas alrededor de su cintura y mira la puerta, colocando sus manos fuera, mientras usted lo sostiene de la cintura y lo hace girar como un aeroplano. Para sostener su cuerpo hacia fuera y erecto su niño está usando grandes cantidades de tono extensor. Él podría yacer en el piso sobre su estómago, con su espalda arqueada y balancearse como un bote, o usted podría sostenerlo arriba en el aire con sus manos sobre el estómago, mientras él arquea su espalda, u otra opción es que usted podría tratar de caminar como una carretilla; todas estas actividades sostienen el tono extensor.

Luego intente patrones motores muy simples de uno y dos pasos, en los cuales su niño tenga que solucionar un problema. Aquí nuevamente, la clave es la motivación. Por ejemplo, tome un objeto que su niño desee y colóquelo en el otro extremo de un recorrido con obstáculos. En un primer momento, este curso puede ser simplemente abrir una puerta. Este planeamiento motor de un paso puede bien estar dentro de la capacidad de su niño pero aun así requiere práctica. En el siguiente paso, su niño puede tener que gatear por sobre una barrera hecha de almohadones y luego abrir una puerta para obtener el objeto deseado. Eventualmente, el curso con obstáculos incluirá cuatro o cinco pasos que impliquen gatear a través, alrededor y por sobre las cosas, abrir o cerrar puertas y llegar alto o bajo. Algunas veces, el desafío del secuenciamiento está a un nivel muy básico. Considere el siguiente ejemplo sobre cómo ayudar a un niño a ir desde solucionar un problema de planeamiento motor que consiste de un paso, hasta solucionar un problema que implique dos pasos.

Susana podía buscar debajo del felpudo su mamadera, pero tan pronto como su madre escondía la mamadera en una pequeña casa y ponía la casa debajo del felpudo, se confundía y buscaba en cualquier otra parte. Su mamá continuó mostrándole que la

mamadera estaba en la casa y volvió a esconder la casa, y finalmente Susana solucionó un problema de dos pasos. Más tarde, a medida que la niña estaba practicando cómo usar sus palabras para pedir un auto, su madre dijo “Oh, el auto está entrando al garaje y después el garaje se esconde debajo del felpudo”. Pronto estaba pidiendo el “auto” y buscando el auto en el garaje debajo del felpudo.

Usted puede ayudar a su niño, a avanzar en la solución de problemas desde un paso hasta dos y luego tres pasos, considerando lo siguiente:

- Incrementando el afecto o deseo, por ejemplo, escondiendo una masita, caramelo o un juguete favoritos o su pasión del momento; y
- Estableciendo desafíos motores y espaciales que él pueda resolver, agregando gradualmente una tarea más difícil (por ejemplo, esconder un objeto en su mano, luego debajo del felpudo, y continuar mostrándolo a su niño hasta que él lo encuentre)

A través de todo este libro nosotros hemos enfatizado la importancia del afecto o del deseo para dar dirección a las acciones y significado a las palabras y conceptos. Este principio básico nunca es más importante que cuando su niño está practicando el planeamiento y el secuenciamiento motor. Por su misma naturaleza, el planeamiento motor no es una acción repetitiva, sino una acción que está creada para permitirle a un niño satisfacer una necesidad o deseo, para adaptarse a algo en su ambiente. Los niños que no son capaces de hacer esto porque no pueden conectar el afecto o intención a su habilidad de secuenciamiento tienden a conectarse en patrones repetitivos, secuencias de acción sin ningún objetivo o propósito. A medida que usted practica secuencias de acción con su niño, por lo tanto, es fundamental tener un propósito u objeto a largo plazo. Incluso cuando su niño esté enfrentando una acción, hay un objetivo; su niño deriva placer de esta tarea.

Mientras observamos que las habilidades de secuenciamiento mejoran, es importante incluir actividades motoras gruesas (gatear, correr, saltar, caminar, ir al alcance, abrir, etc.) y actividades motoras finas (copiar círculos, ángulos y X y eventualmente secuenciar letras en palabras, etc.) También es importante en el planeamiento y secuenciamiento motor, implicar e integrar todos los sentidos –tacto, olfato, movimiento en el paso, etc– con los patrones motores. Los juegos en los cuales tres o cuatro sentidos –por ejemplo el olfato, el tacto, el sonido y la vista– proveen claves juntos; son herramientas útiles para ayudar a su niño a practicar la integración de los patrones motores y los sentidos.

Una gran cantidad de evidencia emergente indica que la actividad rítmica, especialmente la música, la danza o los deportes, es de ayuda para el planeamiento motor y la integración de los sentidos con la habilidad de secuenciamiento. Escuchar simplemente música clásica de fondo se ha reportado como facilitador del desarrollo del lenguaje en los niños. Los niños parecen beneficiarse al tocar diferentes redobles en música y explorar el piano, el teclado o el xilofón, como así también, de participar en movimientos rítmicos mientras que ellos no formen parte de rutinas memorísticas y separadas de un objetivo o propósito. Por ejemplo, bailar alrededor de la habitación con papá o saltar arriba-y-abajo con mamá para llegar a la puerta o alegrarse y gozar puede ser beneficioso; pero saltar y poner caras alegres y hacer sonidos sólo en el propio cuarto del niño puede no serlo.

Una vez más, para facilitar la conexión entre la intención o afecto y el planeamiento y el secuenciamiento motor, como así también las conexiones entre el sistema afectivo y el procesamiento sensorial en general y los sistemas de secuenciamiento, los juegos en los

cuales su niño usa las actividades sensoriales y motoras que cruzan la línea media de su cuerpo, parecen ser de ayuda. Los niños pequeños pueden hacer juegos de mirar–buscar y escuchar–buscar, y los niños mayores que ya están usando palabras y conceptos pueden identificar sonidos y vistas o diferentes texturas presentadas en diferentes partes de su cuerpo.

A medida que su niño progresa y mejora su procesamiento auditivo, su habilidad para el planeamiento y secuenciamiento motor puede permanecer como un desafío significativo. Y un método para mejorar su habilidad para el secuenciamiento no es fácilmente discernible. Muchos de los juegos descritos para mejorar el procesamiento auditivo o visual se pueden usar para mejorar el planeamiento motor, y el énfasis está ubicado en hacer que la tarea motora sea gradualmente más compleja. Digamos que su niño tiene un gran muñeco favorito al cual pellizca. Juegue a las escondidas con el muñeco. Dele después a su niño algo verbal, algunas claves para la ubicación del muñeco; tal vez puede decir que el muñeco está en una gran caja y la gran caja está en un lugar rojo. Él tendrá que secuenciar una serie de comportamientos y crear un mapa de ruta en su mente. Comience con un problema simple, luego haga que sea más complicado, y eventualmente, inicie una verdadera búsqueda del tesoro.

Siempre que haya algo que su niño realmente desee, use aquel deseo. Por ejemplo, no hay razón para que usted tome una masita y se la dé a su niño. Si su niño pide una masita, usted diga “Oh, estas son unas masitas hermosas y tú las vas a querer. Yo las he cocinado, pero me vas a ayudar a sacarlas”. Su niño probablemente estará maravillado de ayudarla. Si usted dice “Bueno, creo que la fuente de masitas está sobre el estante” su niño podría tomar una silla, trepar y llegar hasta el estante; esta actividad podría requerir cuatro o cinco acciones motoras. Alternativamente, podría decir “Oh, yo cociné algunas masitas, pero me olvidé dónde las puse. Si tú me puedes decir dónde están y cómo tomarlas, yo te las daré”. Si las masitas están en un lugar obvio, diga “Yo estoy segura que están aquí en la cocina, en algún lugar afuera, pero no las veo”. Su niño podría encontrarlas rápidamente y decir “Ahí están, mami”. Usted puede contestar “Bien, yo te las daré, cariño. Pero ¿cómo llego hasta allí? ¿Qué debo hacer?

“Camina allí, mami”

“Bien, pero no puedo llegar”

“Mami, párate sobre la silla. Sube alto, mami, tómalas”

“¿Cuál mano debo usar?”

“Tu izquierda”

“Bien, aquí están”. Su niño habrá secuenciado ideas de una manera organizada y lógica para decirle cómo obtener sus masitas. En cualquier escenario su niño está practicando el secuenciamiento, con actos motores por sí mismos o con ideas, diciéndole qué hacer.

Muchos padres se quejan que sus niños no siguen directivas. Muchos de estos niños tienen dificultades de secuenciamiento. La mejor manera de enseñarles a seguirlas y mejorar su secuenciamiento es usar tales ocasiones para la práctica.

Recuerde que al practicar el secuenciamiento de habilidades, su niño necesita progresar a través de las etapas del desarrollo de la atención, conexión, solución de problemas gestuales: desde aquellos simples de un paso, hasta los gestuales, espaciales y motores de múltiples pasos. La solución de problemas de varios pasos, que implica el secuenciamiento complejo, es difícil para algunos niños pero practicar es importante porque es la base para la imitación y el uso de ideas en el lenguaje y el juego simbólico.

Muchos terapeutas trabajan sistemáticamente en las áreas que nosotros hemos discutido, y los padres a menudo llegan con maneras muy excitantes y originales de proveer práctica extra para sus niños. Mientras que el espíritu de este capítulo es el de estimular la iniciativa creativa por parte de los padres, educadores y terapeutas, deseamos hacer notar unos pocos principios importantes:

1. Cree desafíos con una fuerte motivación (una intención o afecto fuertes enlazados a algún objetivo o recompensa). Hacerlo así enlaza el procesamiento sensorial y el planeamiento motor de su niño a su sistema de afectos o intención; esta área es desafiante para muchos niños con necesidades especiales, especialmente para niños con problemas del espectro autista.
2. Comience en forma simple y avance hacia patrones más complejos en cada vía sensorial y en el planeamiento y secuenciamiento motor.
3. Cree juegos y ejercicios que le permitan a su niño tener crecientemente más iniciativa y experimentar una gran cantidad de placer y alegría al solucionar un problema. Su niño deseará hacer más tipos de ejercicios similares y, al mismo tiempo, estará ganando un sentido de dominio y confianza en su cuerpo.
4. Tanto como le sea posible, haga que su niño experimente siendo parte de relaciones e interacciones. Si una experiencia inicialmente implica poca interacción, toma la esencia de la experiencia y recréela en un contexto más interactivo. Por ejemplo, luego de practicar el dibujo de un círculo, su niño podría jugar con usted a dibujar caras graciosas juntos, usando círculos para los ojos y narices como así también contorno total del rostro.
5. A medida que usted realice estos diferentes ejercicios, movilice tantas capacidades básicas del desarrollo de su niño como pueda. En otras palabras, movilice la atención y focalización, la conexión, las interacciones gestuales no verbales, el uso de símbolos y palabras, y los diálogos de ida y vuelta, incluyendo fantasías y escenarios imaginarios.

CAPITULO 14

IRSE A DORMIR, ENTRENAMIENTO ESFINTERIANO Y OTROS DESAFÍOS DIFÍCILES.

Aprender a dormirse por sí mismo, a usar el baño y a controlar el impulso de morder o golpear: todos son desafíos difíciles para cualquier niño. Para los que tienen necesidades especiales, la dificultad está compuesta por su control limitado sobre sus cuerpos, los problemas de comunicación y la auto-regulación, y el displacer con las emociones fuertes. Sin embargo, muchos de ellos pueden aprender a dominar estos desafíos con paciencia, tiempo, práctica y apoyo extra. En este capítulo presentamos un proceso de seis pasos que puede usar para ayudarlo a dominar estos y otros comportamientos difíciles. Los seis pasos son (1) pequeños pasos, (2) tiempo en el piso, (3) solucionar el problema simbólicamente, (4) empatizar, (5) crear expectativas y límites, y (6) la regla de oro.

Primero explicamos brevemente cada paso y luego mostramos cómo ponerlos en funcionamiento en las situaciones desafiantes.

PASO 1 : PEQUEÑOS PASOS

Todos los desafíos son más manejables cuando se dividen en pasos, y este intento es especialmente importante para un niño con necesidades especiales. La misma noción de tratar algo nuevo –así sea una comida o una rutina de irse a dormir– es angustiante, pero usted puede hacer que el nuevo comportamiento sea deseable si lo divide en pasos tan pequeños que cada uno apenas sea distinguible del que lo precedió. Si le está pidiendo que pruebe una nueva comida, dele una porción que pueda ver, esparcida sobre una comida que ya le gusta. Cuando tolere esa dosis, haga que la próxima porción sea un poco más grande. Lentamente y muy lentamente, vaya haciendo una porción de tamaño regular. Le puede llevar un mes hacer que coma un cuarto de una taza de papas, pero ¿cuál es el apuro? No importa si come papas este mes o el siguiente, o este año o el que viene. Realmente importa que aprenda a tolerar comidas nuevas porque han sido introducidas de una manera agradable.

Lento y firme son las palabras claves para introducir cualquier comportamiento nuevo. La curva de aprendizaje será larga, pero cuanto más lento sea el aprendizaje, más sólido será. Trate de resistir el impulso de apurarlo. En lugar de centrarse en la gran victoria de dominar completamente el desafío, celebre los cientos de pequeñas victorias a medida que su niño domina cientos de pequeños pasos a lo largo del camino.

Facilite el dominio de los desafíos usando el amor de su niño para ser predecible. Tanto como le sea posible, ritualice sus nuevas demandas de modo que él las espere. Si está trabajando en el entrenamiento esfinteriano, *siempre* pídale que vaya al baño antes de salir de la casa. Si está trabajando en el irse a dormir solo, *siempre* dígame que debe quedarse en la cama solo, pero que usted regresará en unos pocos minutos para verlo. Haga que el nuevo comportamiento sea tan predecible como le sea posible para construir su sentido de placer.

Favorezca la anticipación en sus transiciones también. Si está trabajando en el irse a la cama, facilite la transición diciéndolo antes del momento “Tiempo de irse a la cama en cinco minutos”, y no “Tiempo de irse a la cama ahora”. Si trabaja en el comer nuevas comidas, recuérdale antes de la cena “Esta noche necesitarás comer tres cucharadas de

arvejas” más que ponérselas en el plato sin ningún aviso. Cuanto más lo prepare de esta manera para los nuevos desafíos, más fácil será para él aceptarlos.

Por último, siempre que agregue más desafíos a la vida de su niño, también añada más apoyo y recompensas. Dele más abrazos, besos y demuéstrole orgullo; no sea tímido respecto a recompensar sus logros con pequeñas recompensas.

PASO 2 : TIEMPO EN EL PISO

Cuando usted le pida a su niño que use el baño, que se duerma solo o que controle su impulso de morder o golpear, le está pidiendo que elimine un comportamiento que le es familiar y placentero, y que lo reemplace por otro que es nuevo y extraño. Incluso a las personas que no tienen discapacidades, no les gusta sacrificar lo familiar por lo extraño porque genera fuertes sentimientos de displacer. Para los niños con severos trastornos, que prefieren lo familiar por sobre todas las cosas, tales cambios son aún más perturbadores. Abandonar el comportamiento cómodo golpea todo su mundo entero. Adoptar uno nuevo, hace emerger fuertes sentimientos displacenteros. Para enfrentar exitosamente este nivel de estrés, él necesita sentirse especialmente seguro y conectado y también espacio para dar a conocer los sentimientos que este estrés hace emerger. El tiempo en el piso puede ayudar.

Cuando esté trabajando con su niño en un desafío particular, dele más que la cantidad usual de tiempo en el piso, siguiendo las reglas ordinarias de esta técnica. No trate de dirigir el juego hacia el desafío en mano. Permítale dirigir el juego. Si él lo necesita, volverá a dirigir el juego hacia el desafío. Dándole un tiempo adicional para expresar sus sentimientos, se sentirá crecientemente seguro y encontrará una manera de decirle lo que necesita que usted sepa.

¿Qué tipos de sentimientos es probable que usted vea expresados? Puede ver sentimientos de tristeza y enojo porque su niño no tiene ya permitido hacer las viejas cosas familiares (tales como orinar en un pañal o dormir en la cama de sus padres); sentimientos de bronca y frustración porque su cuerpo no coopera cuando trata de dominar el nuevo comportamiento (dejar la urgencia de morder o abandonar un comportamiento motor idiosincrático, por ejemplo); sentimientos de temor o inseguridad porque no está seguro si puede dominar el nuevo comportamiento (él puede temer que se caerá en el inodoro o que haya monstruos debajo de su cama). Estos sentimientos tienden a aparecer en secuencias de juego simbólico que se refieren directamente al desafío en mano (su muñeca juega a que usa el baño), pero es más probable que aparezcan en otros contextos. Si su niño siente temor de usar el baño, lleve con él pequeños animales que pueden repentinamente encontrar un extraordinario número de osos hambrientos o su cohete puede explotar cada vez que sale para la luna. A medida que estos sentimientos emergen, no trate de relacionarlos con el desafío, simplemente responda conteniéndolo dentro del contexto del drama : “¡Muchacho, tu cohete tiene miedo!” Su niño necesita saber que usted empatiza con sus sentimientos, no necesita que los repare.

En el proceso de tratar de vencer su nuevo desafío, es probable que se enoje y esté ansioso con usted, pues es quien está forzando este nuevo comportamiento sobre él; si no fuera así, él podría continuar con su vieja y familiar rutina. Es natural para él sentir alguna hostilidad hacia usted, probablemente también se sienta ansioso. ¿Qué ocurre si no lo puede satisfacer? ¿Qué ocurre si no puede dominar el comportamiento que le ha pedido? Las sesiones extra de tiempo en el piso le dan una mayor seguridad y al mismo tiempo le permiten expresar estos sentimientos negativos y su ansiedad. Nuevamente, no es probable que los sentimientos aparezcan en el contexto verdadero. Su muñeca no dirá “Yo tengo miedo que mi mamita no me quiera si no puedo aprender a dormir sola”. Pero puede golpear a la suya, robarle la comida, cometer otros actos agresivos; o un animal no querrá

pelear con otro como si estuviera inseguro de su habilidad para ganar; o su niño no cooperará con usted en el juego, en un último esfuerzo para mantener un sentido de control. Como lo hemos dicho antes, no sienta la necesidad de comentar sobre su comportamiento; no trate de relacionarlo con el desafío en mano, y sólo haga que su personaje responda simpáticamente dentro del contexto del drama.

Aunque su niño sea preverbal o incapaz de crear dramas simbólicos, el tiempo en el piso provee la seguridad extra y la confianza que demanda un nuevo desafío. Los sentimientos que éste hace emerger son incómodos –y permanecerán así hasta que el desafío esté dominado– y pueden ser abrumadores si no se encuentra una salida. Expresarlos a través del tiempo en el piso hace que sean manejables. Grandes cantidades de tiempo en el piso contenedor harán que sea más fácil enfrentarlos.

PASO 3 : SOLUCIONAR EL PROBLEMA SIMBÓLICAMENTE

Cuando los adultos se enfrentan con un desafío –ya sea abandonar el cigarrillo o hacer una presentación en un encuentro importante– se preparan de antemano, es decir se preparan físicamente –llevando goma de mascar cuando anhelan fumar– o mentalmente –llevando el encuentro en su cabeza-. Esta preparación por adelantado hace que el encuentro con el desafío real sea más fácil, y mejora las oportunidades de éxito. Los niños con severos trastornos necesitan este mismo tipo de preparación previa cuando enfrentan desafíos difíciles. Ellos pueden obtener esta preparación de modo simbólico a través del juego simbólico y de la conversación.

En sesiones diarias de juego semiestructurado usted puede usar muñecas o animales para desplegar el desafío que su niño está enfrentando. Por ejemplo, la mamita de un muñeco puede haberle dicho al muñeco que tiene que dejar de morder, pero el muñeco puede encontrarse a sí mismo en una situación que lo hace desear el morder. “¿Qué puede hacer el muñeco?” Su muñeco puede preguntar, y usted y su niño pueden desplegar varias opciones. Tal vez la muñeca corra alejándose; tal vez él pueda abrazar a su propio muñeco, o lo muerda de todas maneras. Despliegue varios escenarios para ayudarlo a considerar distintas opciones. Cuando esté de acuerdo en la mejor, despliéguela varias veces para ayudarlo a ensayarla.

Si su niño es verbal, usted puede conversar en estos escenarios con o sin la ayuda de muñecos.

- Pídale que se imagine a sí mismo en la situación desafiante: “Imagina que Min-Yee te ha sacado tu muñeca”
- Instelo a que imagine cómo se sentirá: “¿Cómo te sentirás cuando Min-Yee te saque tu muñeca?”
- Insista en que imagine cómo responde él usualmente: “¿Qué haces siempre que Min-Yee te quita tu muñeca?”
- Solicítele que imagine alternativas: “¿Qué más puedes hacer –además de morder a Min-Yee- cuando te quita la muñeca?”
- O ensaye la situación con usted pretendiendo ser la amiga.

Tales discusiones para la solución del problema y sus ensayos, durando de 20 a 30 minutos, ayudarán a su niño a anticipar los desafíos antes que aparezcan y preparar mejores respuestas que aquéllas que comúnmente tiene.

PASO 4: EMPATIZAR

Tal como lo mencionáramos antes, enfrentarse con un desafío -intentar un nuevo comportamiento difícil- libera una cantidad de emociones, desde el enojo y la frustración hasta el temor y la inseguridad. Por sobre todas las cosas, su niño necesita saber que usted comprende sus sentimientos y que empatiza con él. El hecho de saber que es comprendido aumentará su sentido de seguridad. Haga lo posible por ser empática. Cuando vea que no quiere probar una nueva comida, tenga en cuenta su angustia: “Yo sé que a ti no te gustan las comidas nuevas, por eso te di solamente un poquito”. Cuando sienta que está aumentando su ansiedad respecto a ir al baño, tenga en cuenta su displacer: “Pareces un poco preocupado. ¿Qué puedo hacer para ayudarte?”. Cuando sienta que está tenso mientras comienza a ponerle su camisa, verbalice su percepción: “¿Es incómodo ponerse la ropa? ¿Cómo podemos hacer para que sea más fácil?” Verbalizar sus sentimientos no hará que se vayan, pero le quitará algo de tensión, y permitirá construir la confianza entre usted y su niño porque él sabrá que lo comprende.

Empatizar con los sentimientos de su niño también es de ayuda para usted. Demasiado a menudo, los esfuerzos para hacer que su niño intente un nuevo comportamiento se deteriorarán hasta llegar a una pelea por el poder. Cuando su niño, asustado, enojado e inseguro se vuelve beligerante, su obstinación puede provocarle enojo. Tener en cuenta sus sentimientos disolverá esta pelea. El escuchar simplemente sus sentimientos expresados puede ayudarlo a ceder y el escucharse a usted mismo expresándolos le recordará que él no es un tirano, sino un niño pequeño abrumado por poderosas emociones. Aunque no sea verbal todavía, responderá a su tono de voz paciente y alentador.

PASO 5: CREAR EXPECTATIVAS Y LÍMITES

A medida que trabaje con su niño para vencer un desafío, estará *esperando* que él se comporte en forma diferente de lo que ha hecho en el pasado, estará pidiéndole que coma un pequeño trozo de comida nueva en lugar de arrojarlo al piso o ir a dormir solo, después de un roce, en lugar de hacerlo con usted. Para que satisfaga estas expectativas, debe dejarlas muy claras.

El primer paso es el de establecer expectativas realistas. Dividir el desafío en pasos muy pequeños, donde cada paso es una nueva expectativa que usted tiene respecto a su niño. El segundo paso es el de comunicar sus expectativas claramente y una manera de hacerlo es a través del juego de solución de problemas. Una muñeca puede enfrentar el mismo paso pequeño que su niño está enfrentando, luego usted puede hablar con él sobre la situación de la vida real y ayudarlo a comprender su nuevo desafío y su oportunidad.

Algunas veces, después que usted haya aclarado sus expectativas y las haya ensayado, su niño puede, sin embargo, tener problemas al enfrentarlas. Cuando esto ocurra, es probable que el problema esté en las expectativas, más que en su niño, porque probablemente sean demasiado altas. Divida el desafío en partes aún más pequeñas –una porción más pequeña de comida para comer– e inténtelo nuevamente. Por lo general, los niños desean complacer, por lo que es probable que él satisfaga sus expectativas; su desafío es el de ayudarlo a encontrar una manera de hacerlo.

En ocasiones, usted debe usar límites. Si su niño tiene dificultad con el comportamiento impulsivo, por ejemplo; coloque el límite firmemente y luego con sanciones inmediatas: sosteniéndolo, si fuera necesario, o si él puede comprender las repercusiones demoradas, restringiendo la TV.

PASO 6 : LA REGLA DE ORO.

La regla de oro es simple, pero inviolable: *Siempre que usted incremente sus expectativas o límites para su niño, también aumente el tiempo en el piso.*

Incrementar el tiempo en el piso es importante por todas las razones que hemos discutido. Eliminar el comportamiento viejo y conectarse en uno nuevo es difícil y frustrante, atemorizante y enojoso, y cuando su niño tiene éxito, emocionante. Él necesita espacio para expresar este cúmulo de sentimientos y también una oportunidad para reafirmar su conexión con usted, porque una de sus preocupaciones, a medida que se enfrenta con un desafío difícil, es la de defraudarlo fallando al satisfacer sus expectativas. El tiempo en el piso es su oportunidad de mostrarle que usted está allí, contenedor y amoroso, sin importar cómo se desempeñe. Si necesita colocar límites, incrementar el tiempo en el piso previene que la vida se transforme en una pelea por el poder. Usted espera más y da más.

Observemos cómo este proceso de seis pasos puede usarse para ayudarlo a dominar algunos de los problemas comunes enfrentados por niños con necesidades especiales.

PROBLEMAS DEL SUEÑO

Toda clase de cosas pueden hacer que sea difícil para su niño dormirse o irse a dormir solo. La hiper-reactividad a la sensación significa que los ruidos en su ambiente son perturbadores; los problemas con la auto-regulación impiden que se relaje en el sueño; los problemas motores hacen que sea difícil encontrar una posición cómoda. Si está aprendiendo a usar ideas, puede imaginar criaturas atemorizantes en su habitación o tener pesadillas; si tiene un nuevo hermanito puede tener imágenes atemorizantes, agresivas por la noche. Él tiene el hábito de dormir con usted: es común para los niños el tener problemas para dormirse por la noche y terminar en la cama de sus padres en la mitad de la misma. Llevarlo a la cama de los padres puede ser hermoso y compasivo, pero no ayuda mucho para el sueño que usted debe sostener, y tampoco le enseña cómo irse a dormir por sí mismo. Ayúdelo a construir esta habilidad usando el proceso de los seis pasos.

Paso 1: pequeños pasos

Si su niño necesita una cantidad de ayuda de su parte para dormirse –si necesita que esté con él, que le lea muchas, muchas historias o que lo acune durante un tiempo extremadamente largo– su principal propósito será el de reducir la cantidad de ayuda en un monto razonable, digamos, dos o tres historias seguidas por un corto período de acunarlo en una silla. Pero no haga esto de una vez. Divida aquel gran objetivo en pasos pequeños, pequeños.

- Comience reduciendo el número de historias una o dos por vez.
- Cuando esté cómodo con solamente dos o tres historias, gradualmente reduzca la cantidad de tiempo que permanece con él, disminuyendo de a cinco minutos por vez.
- Al mismo tiempo, trate de reemplazar el acostarse con él por un frotamiento en su espalda o con algún otro gesto que sienta que lo calma.
- Cuando esté cómodo con este gesto en lugar de estar acostado con usted, poco a poco reemplácelo con una presión firme, sin movimiento. Luego lentamente, disminuya la duración de la presión. Durante todo el tiempo háblele a su niño en un tono de voz suave.

- Cuando esté cómodo con un período corto de presión firme y con su tono suave de voz, elimine la presión y use solamente su voz.
- Si usted ha estado sentada sobre la cama, comience sentándose en el piso, luego en una silla a unos pocos pies de distancia, luego cierre la puerta y finalmente quédese fuera de la habitación. En este punto, habrá reducido la rutina del tiempo de irse a dormir a dos o tres historias y un período corto de hablarle suavemente.
- Antes de irse, dígame a su niño que regresará para verlo; luego hágalo en 20 segundos. La próxima vez retorne a los 40 segundos, luego en un minuto. Continúe prolongando el tiempo hasta que se duerma.

Si se despierta en la mitad de la noche y no puede volver a dormir sin ir a la cama de sus padres, utilice un programa similar de pequeños pasos para ayudarlo.

- Comience llevándolo a su cama y pasando a través de su rutina normal para irse a la cama. Quédese con él en su habitación tal como lo hizo antes.
- Si insiste en volver a la habitación suya, permítale tener su propio colchón en el piso. Haga que el mismo sea cómodo, con su propia almohada y frazada; bríndele animales de paño si los desea. Luego siga con la rutina de irse a dormir para ayudarlo a dormirse en el colchón.
- Cuando se esté durmiendo solo en el colchón, llévelo a su propia habitación. Es posible que transfiera la habilidad de dormirse por sí mismo a su propia cama. Si no lo hace, use su rutina para irse a dormir nuevamente para ayudarlo.

Estos pasos pueden llevar meses para que se cumplan en un niño ansioso, pero realizados progresivamente, le darán un conjunto valioso de habilidades. Él aprenderá a irse a dormir solo y también creará en su habilidad para calmarse por sí mismo, a confiar en que su cuerpo hará lo que él le pida y a sobreponerse a los temores y dificultades por sí mismo.

Paso 2 : tiempo en el piso

Asegúrese de que su niño tenga amplias oportunidades para sentirse seguro y expresar sus sentimientos a través de sus sesiones diarias de tiempo en el piso. A medida que comience a trabajar en el problema del sueño, las cosas que lo asustan por la noche probablemente emergerán en su juego. Si él las saca a la luz del día, tendrán menos poder sobre él en la noche.

Paso 3: solucionar el problema simbólicamente

Usted puede trabajar con su niño en los aspectos del sueño tanto en el tiempo de irse a dormir como en el juego semiestructurado. En el momento de irse a dormir, use rituales para ayudarlo a aprender a dormirse por sí mismo. Primeramente, asegúrese que haya comido y bebido lo que necesite. Luego tenga una sesión de tiempo en el piso, permitiéndole ser el conductor porque esto lo hará más receptivo a sus demandas. Juegue con calma, agregando aspectos sobre los cuales él pueda tener preocupaciones. Si es pequeño, haga rodar una pelota hacia atrás y adelante, juegue a las escondidas, explore la habitación con dos linternas, o cante y juegue con instrumentos musicales. Con un niño mayor, busque bestias salvajes o persiga monstruos fuera de la habitación. Luego, dele un baño si esto lo calma. Después lea historias y cante canciones infantiles. Las historias ritualizadas tales como “Buenas noches, Luna” funcionan bien.

Estimúlelo para que use un osito de peluche u otro objeto transicional y comparta su ritual con él. Háblele al objeto como si fuera el amigo de su niño y su aliado. Permítale que lo sostenga mientras usted lee. Luego acueste la muñeca o animal si él se lo permite y diga buenas noches a todos los juguetes, muñecas, fotos familiares y otros objetos amados que estén cerca. Esta actividad le permite ser el que ayuda a otros a irse a la cama. Finalmente, dígame buenas noches y asegúrele que volverá para chequear todo. Trate de adelantarse antes que se levante, chequeándolo con frecuencia. Gradualmente, prolongue los períodos ente sus visitas.

Considere que su niño comparta una habitación con un hermanito durante un momento o, si es mayor, invite a un amigo a dormir.

Utilice sus herramientas del tiempo en el piso para crear situaciones de juego semi-estructuradas en las cuales lo ayude a anticipar el problema y buscar maneras de solucionarlo. Por ejemplo, si está jugando con muñecos, haga que una muñeca se despierte en la mitad de la noche. Cuando la muñeca mamá trata de hacerla volver a dormirse, la muñeca puede decir “Estoy asustada. Quiero ir a la cama de mamá”. Los muñecos pueden entonces desplegar varios escenarios: la muñeca-mamá reconforta a la muñeca-niña durante unos pocos minutos, luego la coloca en la cama; la muñeca-mamá le permite a su hija dormir en un colchón sobre el piso de la habitación de mamá; llega y le frota la espalda a la muñeca niña, luego ésta decide quedarse en su cama por sí misma; la muñeca-mamá deja una foto suya cerca de la cama de su hija de modo que pueda ver a su mami mientras se duerme. Invite a su niño a involucrarse en estos escenarios. Pregúntele qué piensa él, que la muñeca-mamá debe hacer y cómo reaccionará la muñeca-niña. Si él no es verbal, puede gestualizar o cabecear para mostrar aprobación o agregar elementos propios.

No se sorprenda si su niño rechaza este juego las primeras veces. ¡Él sabrá lo que usted intenta! Podría ser más cómodo usar figuras de animales o personajes de las historias, lo cual provee distancia y hará que sea más fácil para él solucionar el problema.

Paso 4 : empatizar

A medida que se conecte en las negociaciones para solucionar el problema con su niño, empaticé con el temor de estar en la cama solo. Use expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal, como así también palabras. Empaticé nuevamente cuando se enfrente con el desafío real en la oscuridad de la noche. Cuanto más se sienta comprendido, más fácil será enfrentarlo.

Paso 5 : crear expectativas y límites.

Si fuera necesario, coloque límites –tales como no ir a la cama de los padres– y refuércelos con sanciones y recompensas para establecer una estructura y una motivación. Recuérdele todos sus éxitos, ilumínelos con un cartel o con recompensas. Luego de unas pocas semanas, la necesidad de refuerzos desaparecerá.

Si el irse a dormir se transforma, repentinamente, en un problema, reconfortelo y utilice el juego del tiempo en el piso, háblele para ubicar la preocupación que ha aparecido: tal vez alguien en su casa ha tomado un nuevo trabajo, o se han mudado, o hay un nuevo bebé. Cualquier cambio puede alterar la rutina del dormir. Pero si usted lo reconforta y es firme respecto a restaurar los patrones previos, su niño recuperará su habilidad para dormirse solo.

Paso 6: la regla de oro.

Cada vez que introduzca un nuevo paso o nuevo límite, dele a su niño más tiempo en el piso. Haciéndose más accesible durante el día, él calmará sus temores por la noche.

PROBLEMAS DE ALIMENTACIÓN

Los niños con necesidades especiales pueden tener dificultades por un número de razones. La hiper-sensibilidad a las texturas, al gusto, a los olores hace que las sensaciones de la comida sean especialmente intensas, de modo que las comidas que a otros les parecen comunes son extremadamente displacenteras para los niños con esta hiper-sensibilidad. La hipo-sensibilidad a las texturas, al gusto y a los olores elimina algunas de los aspectos placenteros del comer. Los problemas motores y el tono muscular reducido hacen que sea difícil masticar y tragar. Teniendo en cuenta estas diferencias individuales planifique un programa de alimentación para su niño. (Si él comienza a rechazar comidas que antes comía y a limitar la comida con que se alimenta, tal vez de tres a cuatro comidas procesadas, es importante consultar con su pediatra y con un nutricionista que esté familiarizado con tales patrones. Estos profesionales pueden sugerir cambios en su dieta como así también suplementos dietarios).

Si su niño come poco, la primera cosa que debe hacer es revisar sus hábitos de comida y analizar los problemas. ¿Come bocadillos todo el tiempo? ¿Desea comer en momentos impredecibles? ¿Lleva usted –o alguien más, tal vez una niñera– comida, utilizándola para aplacar a su niño en cualquier oportunidad? ¿Come por toda la casa? En las comidas, ¿deja a un lado el plato principal y obtiene su postre de todos modos? Hacer ajustes en estos comportamientos puede ayudar a solucionar el problema de alimentación.

- Establezca horarios de comida regulares, en la mesa, teniendo en cuenta momentos del día en que su niño pueda tener hambre.
- Establezca tiempos para los bocadillos, también en la mesa.
- Si abandona la mesa, quite su comida; si desea más, hágalo sentar nuevamente-
- No permita que coma frente al televisor o mientras está implicado con otras distracciones.
- Manténgalo conectado a través de la conversación o mostrándole fotos de comidas.
- Dele pequeñas cantidades para comenzar, de modo que termine y pida más.
- Converse con él sobre la comida. Si es verbal, discuta el problema (puede suceder que sea un problema sólo para usted). Si es preverbal, use signos, gestos e imágenes o comida de juguete y muñecas y animales para ayudarlo a hablar sobre la comida y a categorizarla. La comida es usualmente motivadora, de modo que insista en una respuesta.
- Permítale que elija la comida que prefiere y luego dele un poco de la que necesita. Si come solamente preparados para bebés, agregue pequeñas partes de otros alimentos, tales como manzana, banana o arvejas.
- Si tiene sensibilidades hacia la comida, considere una dieta rotativa con ofertas predecibles cada día.

Paso 1 : pequeños pasos.

Introduzca las nuevas comidas gradualmente, siempre teniendo en cuenta las preferencias sensoriales y motoras de su niño. Si él tiene dificultad al masticar y prefiere alimentos procesados, procese el nuevo alimento. Si es hiper-reactivo y prefiere comida dulce, prepare su porción antes que aderezar las de los demás. Si es hipo-reactivo y

prefiere sabores fuertes, agregue condimentos extra a su porción. Luego introduzca la nueva comida agregándola a otra que él ya coma satisfactoriamente.

- Si usted está introduciendo brócoli, tome una porción muy pequeña, muélala muy fina y viértala sobre las papas pisadas.
- Si esto marcha sin una protesta, agregue un poco más cada noche hasta que él esté comiendo una porción normal.
- Si protesta, haga que la porción sea más pequeña. Si objeta ante el pequeño color verde en sus papas, trate introduciendo un vegetal diferente.
- Use la misma estrategia para expandir la temperatura y las texturas que su niño tolera. Por ejemplo, si no le gusta la comida fría, caliéntela, pero caliéntela menos cada vez. Si usted introduce cambios muy lentamente y ve cada pequeño paso como una victoria, en forma gradual ampliará su menú.

La terapeuta ocupacional y el fonoaudiólogo pueden sugerir maneras de trabajar con sus problemas sensoriales y motores, y una nutricionista puede ayudarla a decidir qué comidas introducir y cómo rotar la dieta de su niño.

Paso 2: tiempo en el piso

Mientras esté implementando estas estrategias, continúe trabajando con su niño en el tiempo en el piso. A medida que elabora el desafío de la alimentación, asegúrese que le da amplio lugar para sentirse conectado y seguro y para expresar sus sentimientos a través del juego. Permítale ser el jefe ahora. Más tarde, le puede pedir que pruebe alguna comida nueva.

Paso 3: solucionar el problema simbólicamente

Una vez que su niño está haciendo un juego simbólico, puede usar el juego semi-estructurado para expandir su comportamiento alimentario. La alimentación, a menudo, aparece en el juego de los niños, ya sea dando comida a los bebés o negándoselas a los malos hambrientos: aun los piratas y los leones tienen que comer algunas veces. De este modo, será relativamente fácil crear escenarios en los cuales los personajes coman.

Practique un juego en el cual usted y su niño compran y cocinan para las muñecas y las alimentan. ¿Qué ocurre cuando la muñeca está tan cansada de masticar que desea irse de la mesa? ¿Puede solucionar aquel problema cortando la comida en pedazos más pequeños o haciendo que la muñeca coma cantidades más pequeñas por vez? ¿Qué ocurre cuando algunas comidas son demasiado fuertes para la muñeca y desea arrojarla de la bandeja? ¿Puede usted solucionar aquel problema eligiendo comidas diferentes o comiendo menos de la comida fuerte? ¿Qué ocurre cuando la muñeca no desea probar una comida nueva? ¿Puede su niño ayudarla a cambiar de opinión? Si él es verbal, ayúdelo a imaginarse a sí mismo en la mesa mientras le brinda una comida nueva. ¿Cómo se sentirá? ¿Cómo deseará comportarse? ¿Puede él presentar alternativas?

Su niño puede usar el juego simbólico para demostrar que obtiene exactamente lo que desea, es decir, una gran fiesta de comida. Consienta sus deseos y disfrútelo con él: ¿No sería grande si esto fuera todo lo que nosotros tuviéramos que comer?" Usted puede sorprenderse por lo mucho que él elabora con la comida simbólica, aunque rechace la

comida real. Juegue con él y, a menudo, rechace la comida que él le ofrezca sólo para ver cómo trata su desafío.

Paso 4: empatizar

A medida que conduzca sus negociaciones de solución de problemas, empátice con lo que sienten la muñeca y su niño. Permítale saber que es comprendido. Cuando él trabaje enfrentándose con el desafío cada noche en la cena, empátice con cuán difícil es probar algo nuevo. El sentirse comprendido fortalecerá su deseo de vencer el desafío.

Paso 5: crear expectativas y límites.

Permita que cada expectativa y éxito queden claros. Trate de evitar las peleas por el poder, y use límites solamente para el comportamiento tal como arrojar la comida.

Paso 6: la regla de oro

A medida que incremente sus expectativas sobre su niño, dele más tiempo durante el día para expresar sus sentimientos. Haciéndolo así aparecerá su deseo de cooperar y disminuirá su necesidad de expresar sus sentimientos negativos cuando se confronte con el desafío mismo.

DISCIPLINA

Los niños aprenden sobre la disciplina a través de la comunicación no verbal. Entre las edades de 12 y 14 meses aprenden qué significa cuando usted levanta su voz, cuando pone una cara dura, cuando mueve su dedo en una reprimenda. Él aprende esto a través de la apertura y cerrado de cientos de círculos gestuales a medida que usted, repetidamente, lo alerta a que se aleje de las tomas de corriente, lo reprimenda por morder y coloca límites. En ocasiones, luego de cerrar cientos de círculos gestuales, es necesaria solamente una simple mirada para hacer que se detenga cuando se está comportando mal. Luego de cientos más, él ve sus gestos de rostro y manos o escucha su voz en su mente y corrige el comportamiento aun sin su presencia. A través de su práctica con la negociación gestual, internaliza un sentido de límites.

Los niños con necesidades especiales a menudo no tienen esta base gestual. Los problemas en el procesamiento y el planeamiento motor pueden haberles impedido abrir y cerrar estos cientos de círculos, y sin esta práctica tienen dificultad para internalizar los límites. Para ayudar a su niño, trabaje con él sobre la negociación gestual; es decir, abrir y cerrar tantos círculos como sea posible en torno a cada infracción disciplinaria. Si es verbal, usted puede acompañar sus gestos con palabras, pero el aprendizaje real provendrá del diálogo no verbal que usted establezca.

También ayúdelo a usar ideas para razonar sobre su comportamiento. La primer respuesta de los padres cuando su niño se porta mal es a menudo castigarlo, la idea es que si es castigado por este comportamiento aprenderá a no hacerlo nuevamente. Sin embargo, esta lógica a menudo falla, especialmente con niños con necesidades especiales. Él no aprenderá a controlar su mal comportamiento hasta que haya internalizado un sentido de límites, una imagen de qué está permitido y qué no. Para tener esta imagen debe sentirse cómodo en el mundo de las ideas; debe ser capaz de sostener y manipular ideas en su cabeza. Cuando usted lo castiga está reaccionando a su comportamiento con comportamiento propio. En efecto, lo está estimulando a que se mantenga en el nivel del comportamiento. A lo largo, es más efectivo conversar con su niño primero sobre sus

transgresiones y al implicarlo en una discusión lo eleva hasta el nivel de las ideas, lo ayuda a reflexionar sobre su comportamiento. Gradualmente, lo mueve hacia el punto de ser capaz de disciplinarse a sí mismo en su mente. Él puede aún comportarse mal, y usted puede tener que castigarlo más tarde, pero conversando –firme y contenedoramente– construye su habilidad para corregirse a sí mismo y lo ayuda a graduarse hasta el nivel de las ideas.

Paso 1 : pasos pequeños

Comience creando pasos manejables para cambiar el comportamiento de su niño. Si él está mordiendo a otras personas, provéalo de un sustituto para morder: un anillo para los dientes, una muñeca de goma, o un pancho de juguete. Cuando sea lo suficientemente mayor, puede mascar chicle (primero trabaje en la negociación de objetos de modo que él negocie con usted por algo nuevo). No lo confunda permitiéndole algunas veces morderla a usted en forma gozosa. Incluso en el juego, ofrézcale un sustituto. (No todo el morder se refiere al enojo. Algunos niños muerden porque buscan estimulación oral. Establezca algunas rutinas orales–motoras, tales como cepillar sus dientes y masajear su rostro y labios, para ayudarlo a incrementar su tono muscular y activar su boca. Estas actividades también lo ayudarán a comer y hablar).

Si su niño no ordena su habitación luego de jugar, háganlo juntos. Negocie quién ordena qué cosa incrementando, de a poco, su participación. Diga “adiós” a los juguetes para ayudarlo a separarse y crear hogares para que ellos vayan. Si se niega a limpiar su habitación, coloque el objetivo de limpiarla una vez por semana. Cuando aquel objetivo se haya cumplido, hágalo dos veces por semana, luego paulatinamente todos los días.

Paso 2: tiempo en el piso

A medida que su niño crece se enfrenta con más y más límites –y siente más enojo y frustración como resultado– de modo que el tiempo en el piso es especialmente importante porque le da la oportunidad de expresar aquellos sentimientos y compensarlos jugando al jefe, arrojando cosas, haciendo un lío. Si no está lastimándose o rompiendo cosas, dele un amplio espacio. Permítale ser el que ponga las reglas y el tirano. Todo aquello que exprese con seguridad en el tiempo en el piso no necesitará aparecer en otras situaciones.

Paso 3: solucionar el problema simbólicamente

Cree situaciones con muñecas que imiten las contextos disciplinarios que está enfrentando. ¿Qué ocurre cuando la mamá-muñeca le dice al muñeco-niño que no puede morder? ¿Cómo se siente el muñeco? ¿Qué hace? ¿Qué puede hacer el muñeco en vez de aquello? ¿Qué ocurre cuando el muñeco-niño muerde de todos modos? ¿Qué debería hacer la muñeca-mamá? ¿Qué puede hacer la muñeca-mamá para que el muñeco-niño no desee morder? Despliegue una variedad de escenarios para cada problema y hable tal como lo haría respecto a los propios sentimientos de su niño. Si todavía no es verbal, mantenga sus conversaciones mayormente en forma gestual. Use un tono de voz y expresiones faciales para empatizar con sus sentimientos. Si es verbal, ayúdelo a anticipar situaciones en las cuales estará tentado a comportarse mal. ¿Qué ocurrirá mañana en la escuela cuando Alex te saque tu juguete? ¿Cómo te sentirás? ¿Qué desearás hacer? ¿Puedes hacer algo distinto?

Con una gran cantidad de práctica, aprenderá a anticipar sus sentimientos en situaciones difíciles y planear sus acciones de acuerdo a los mismos.

Paso 4: empatizar

Permítale a su niño saber que usted comprende cuán duro es controlar su comportamiento y qué tan enojado y frustrado se siente por dentro.

Paso 5: crear expectativas y límites.

Trate de hacer que sus objetivos sean amplios, de modo que comprendan amplios grupos de comportamiento. Si coloca el objetivo de no golpear, su niño puede comenzar a patear. Es mejor que plantee el objetivo de no lastimar a las personas, lo cual es realmente lo que usted desea que aprenda. Cuando él se sienta cómodo con estos objetivos de comportamiento, en forma progresiva, elabore objetivos actitudinales. El objetivo más amplio es el de respetar a otras personas, lo cual incluye no herir, no sacarles cosas, no sentarse en sus sillas sin permiso, etc. A medida que aprenda a respetar y a empatizar con otras personas, tendrá menos necesidad de una puesta de objetivos e internalizará su propio sentido de disciplina.

Sea claro con él sobre sus expectativas, y esté preparado para colocar sanciones si fuera necesario, pero solamente como un último recurso luego de un largo período de negociación verbal o gestual.

Suponga que, luego de muchas discusiones largas, su niño arroja un juguete a su hermano. Entonces es tiempo de acercarse a él y detenerlo. Sosténgalo hasta que se calme, permanezca firme pero amable. Si usted se enoja, él se asustará y su comportamiento empeorará. En realidad, usted desea darle el mensaje que él *puede* calmarse y que usted puede ayudarlo a hacerlo a través de su propio comportamiento calmo. Demuéstrese como un osito teddy gigante, envolviéndolo en su calidez y seguridad.

Una vez que su niño esté calmo, sentirá que a través de su negociación y restricción, habrá obtenido el mensaje que su acción fue intolerable. O puede reforzar el mensaje con una sanción tradicional pidiéndole que reflexione sobre su comportamiento, quitando tiempo de TV, el postre o dejando a un lado el juego que iba a disfrutar. (Probablemente, es mejor no aislarlo de los otros porque todos los niños, pero en especial los que presentan necesidades especiales, necesitan interacción social y aprenderán más estando con usted que sentados solos en su habitación). Todas estas sanciones tradicionales están bien, pero solamente luego de 50 o 60 círculos de negociación gestual. Con el castigo solamente, su niño puede aprender con miedo, no discriminará y tampoco será capaz de razonar por sí mismo sobre cuándo un comportamiento es aceptable y cuando no lo es. La negociación gestual y verbal lo ayudará a internalizar el concepto de límites.

Asegúrese de utilizar sanciones que sean apropiadas para el nivel de desarrollo de su niño. Quitar la TV no significa mucho para un niño de 18 meses de edad aunque cronológicamente tenga 4 años. Como no puede hacer la conexión entre comportamiento ahora y sanción más tarde, utilice una sanción inmediata, tal vez pedirle que se siente durante tres minutos en lugar de jugar con sus juguetes. Si es preverbal, la negociación gestual es probablemente suficiente para hacer que su mensaje llegue. Las voces altas y el lenguaje corporal enojoso son aversivos para un niño; sobrecargarlos con sanciones es innecesario. Use sanciones positivas como así también negativas si fuera necesario.

Paso 6: la regla de oro.

Con los desafíos que implican disciplina es especialmente importante incrementar el tiempo en el piso. Su niño está enfrentando más y más límites, los cuales llegan con sentimientos de enojo hacia usted. Darle tiempo extra para sacar a la luz aquellos sentimientos en el juego, minimizará el grado en que saldrán en otras situaciones. El tiempo en el piso extra también fortalecerá el lazo de verdad entre ustedes, lo cual es particularmente importante ahora que está esperando más de él.

ENTRENAMIENTO ESFINTERIANO

Si su niño tiene problemas en el control motor, puede tener dificultad en el baño y para controlar los esfínteres. Si es hipo-reactivo a la sensación, ni siquiera notará que se está orinando. Si es hiper-reactivo o tiene un pobre sentido kinestésico, la sensación de algo abandonando su cuerpo puede ser sumamente atemorizante o intenso. O también, a él puede no gustarle el sentimiento de apertura de sentarse en el inodoro luego de acostumbrarse a tener la cerrazón y la calidez del pañal contra el cual empujar. Cómo aprender a usar el baño puede ser especialmente desafiante para un niño con necesidades especiales, su intento en el entrenamiento esfinteriano debe ser muy, muy lento.

Un niño está generalmente listo para comenzar el entrenamiento esfinteriano cuando en su desarrollo tiene la edad de tres años, lo cual para uno con necesidades especiales puede ser cronológicamente a la edad de cuatro o cinco. (En algunas culturas el entrenamiento esfinteriano se realiza con niños muy pequeños en tiempos ritualizados – por ejemplo, justamente luego de las comidas cuando la probabilidad de ir es mayor). Si su niño está muy deseoso o temeroso, tiene un pobre registro sensorial y poco control, tenga paciencia. Si no nota cuando está húmedo, probablemente no esté listo para el entrenamiento esfinteriano. Sin embargo, si pareciera interesado – por ejemplo, si ve a hermanitos o compañeros de escuela usando el baño y parece ansioso de tratar por sí mismo– adelántese y comience. Proceda muy gentilmente y no lo obligue si pierde interés. El entrenamiento esfinteriano debe estar en la base de su lista de prioridades. Usted tiene mayores y más grandes desafíos para dominar –intimidad y comunicación gestual– y una vez que se sienta cómodo con estos desafíos, estará listo para iniciarse en el baño.

Paso 1: pasos pequeños

Algunos niños aprenden rápidamente en un paso; ellos tienen un movimiento de intestinos en el primero o segundo intento. Si le lleva más, considere pasos más pequeños.

- Comience haciendo del baño el único lugar donde le cambie sus pañales. Esto lo ayudará a asociar la eliminación con el baño
- Si se esconde cada vez que se hace encima, estímulo para esconderse en el baño. Reasegúrelo que tendrá privacidad. Él puede estar deseoso de sentarse en el baño (con sus ropas puestas)
- Llévelo al baño luego de las comidas. Si está dubitativo, no le pida que se siente en el inodoro, usted simplemente desea que se acostumbre a visitar el baño luego de comer. Establecer un esquema es una parte importante del entrenamiento esfinteriano y un primer paso útil.
- Una vez que su niño espera visitar el baño luego de cada comida, aliéntelo a hacer en su pañal allí. Si puede hacerlo regularmente en su pañal en el baño, habrá dominado un paso mayor
- Si no puede hacerlo rápidamente luego de comer, ayúdelo a relajarse usando sensaciones que para él sean calmantes: el sonido del agua que corre, de su música

favorita, de su voz suave, o de la voz de un títere que a él le guste. Algunos prefieren sostener su juguete favorito mientras están en el baño; a otros les gusta jugar juegos en los cuales ellos aprietan y relajan sus músculos o tirar bombas desde los aeroplanos. Experimente hasta que encuentre la combinación justa de sensaciones.

- Una vez que puede controlar sus esfínteres según un programa, trate de cambiarlo hacia el baño. Coloque una caja o banquito debajo de sus pies porque sentir sus pies en el piso le dará más seguridad y lo ayudará a regular su cuerpo. Si está nervioso por sentarse en un agujero negro, coloque el pañal detrás de él. Luego, gradualmente aflójelo. Colóquelo debajo de él, pero no alrededor de él. Dele todo el tipo de apoyo físico que necesite para sentirse seguro. Si pareciera muy incómodo, haga que los pasos pequeños sean aún más pequeños. Tenga como objetivo el sentarse en el inodoro durante cinco minutos y, en forma progresiva, incremente el tiempo. Él ya ha logrado la parte de la eliminación; una vez que esté cómodo en el inodoro habrá dominado el procedimiento total
- Si él no parece notar cuando se está orinando, dele cantidades de líquido y luego juegue afuera en una pequeña pileta de plástico (con una pelela cerca) o dentro del baño. Pronto necesitará orinar y usted puede ayudarlo rápidamente a ir hasta la pelela o el baño. Si lo hace en la bañera, simplemente termine el baño con calma. Él lo habrá notado.

Paso 2 : tiempo en el piso

Use el tiempo en el piso para crear una conexión. El éxito del entrenamiento esfinteriano depende en parte del deseo de su niño de complacerla y cuánto más construya la cercanía durante el tiempo en el piso, más fuerte será este deseo.

Paso 3 : solucionar el problema simbólicamente

Los libros y videos sobre el entrenamiento esfinteriano son de ayuda para reforzar el trabajo con su niño. Ellos le dan una oportunidad de mirar, señalar, hacer preguntas y alegrarse. También trabaje el entrenamiento esfinteriano en su juego, para lo cual tenga una pelela en el cuarto de juego (no para usarla) y cuando esté jugando con muñecas, incluya esta función vital. Interrumpa la escena, de tiempo en tiempo, porque su muñeca tiene que ir a la pelela. Use gestos, papeles y cinta para cambiar su pañal, o bien, llévela al baño. Su niño puede estar intrigado por esta disgresión y deseará imitarla, mostrarse completamente desinteresado o ponerse furioso y reactivo.

Permítale ayudar mientras atraviesa los diferentes pasos. Haga que la muñeca exprese las que usted siente que son las preocupaciones de su niño, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. Si él es verbal, siga el procedimiento en forma verbal. Tenga una foto de él sentado en la pelela (o haciendo cualquiera de los pequeños pasos en los que usted esté trabajando). Deje que se imagine cómo se sentirá y qué deseará hacer; si hay algo que usted pueda hacer para que su desafío sea más fácil. Luego pídale que se imagine a sí mismo cumpliendo el objetivo.

Paso 4: empatizar

A medida que la muñeca expresa las preocupaciones de su niño, empatice con los sentimientos de la muñeca y también con los de su niño. Más tarde, cuando está sentado en el inodoro, permítale saber que comprende lo duro que es para él. Recuerde que estará orgulloso de usar ropas de un nene grande.

Paso 5 : crear expectativas y límites.

El sentido de la rutina y la expectativa es una gran parte del entrenamiento esfinteriano. Las sanciones no son apropiadas porque su niño puede, simplemente, ser incapaz de cumplimentarlas. Cuando él se enfrente con cada pequeño paso, recompense su esfuerzo con un sticker o una historia extra antes de irse a dormir. El objetivo a largo plazo de llegar a ser un niño grande es también un incentivo positivo.

Paso 6 : la regla de oro

Dele a su niño tiempo en el piso extra a medida que vaya dominando cada pequeño paso en el entrenamiento. Si él siente que el entrenamiento esfinteriano es muy importante para usted, sentirá temor de defraudarlo. Como probablemente comparte su deseo de hacer este comportamiento de mayores, también puede sentir temor de defraudarse a sí mismo. Permítale el espacio para expresar éstos y otros sentimientos, y para reafirmar su cercanía con usted en sesiones de tiempo en el piso extras.

OBSTINACIÓN Y NEGATIVIDAD

Posiblemente, usted no ve la obstinación y negatividad de su niño como positivas, pero para alguien con retrasos en el desarrollo lo es realmente, porque es un comportamiento organizado, intencional. Un niño con desafíos en el desarrollo utiliza un tiempo largo para aprender a ser intencional, de modo que su feroz “¡No!” y “¡No lo haré!” y su giro desafiante son signos de progreso. Él ahora tiene un sentido más organizado de quién es como una persona separada y está tratando de definirse a sí mismo. Emplee aquel desafío para llevarlo a la conversación y la interacción. Para hacerlo, su acercamiento debe ser calmo y gradual.

Su negatividad provee excelentes oportunidades para abrir y cerrar círculos de comunicación. Si logra resistir la tendencia de acortar el argumento diciendo inmediatamente sí o no, le dará una gran cantidad de práctica en la comunicación de sus deseos y en la expresión lógica de sí mismo. Y, como él estará negociando en un estado de alta emoción, el aprendizaje será real.

Hay cientos de oportunidades para esta práctica durante el día. Algunas veces use el humor y lo absurdo. Su niño no desea ponerse sus zapatos, negocie apuntando hacia su mano y sugiérale que se los ponga allí. Cuando diga no, sugiérale que se los ponga en su cabeza. Cuando rechace aquella idea, sugiérale que se lo cuelgue en su oído. Cada vez que responda habrá cerrado un círculo de comunicación y luego de unas pocas sugerencias tontas, sonreirá. Aunque no se ponga el zapato en su pie, usted habrá obtenido una valiosa práctica en la comunicación y lo habrá alentado en la expresión de emociones. Cuando no quiera comer cierta comida, juegue a ser sordo. Haga que le explique repetidamente que desea algo más dándole la primer comida varias veces, mirando confundido, alentándolo a señalar lo que desea. Luego que usted abrió y cerró cuatro o cinco círculos de comunicación puede, de repente, captar el mensaje recompensando su esfuerzo con la comida que él prefiere. Si su niño es verbal, en lugar de pedirle que haga algo cambie su pedido en una conversación. “Oh, ¿no quieres colgar tu abrigo? ¿Por qué no? ¿Qué tal si la percha llega hasta ti y toma tu abrigo de tus manos?” Convirtiendo la situación en una conversación se pueden fortalecer sus habilidades comunicativas y alejar su atención del conflicto.

Por supuesto, usted no tendrá siempre tiempo o paciencia para prolongar estas negociaciones; algunas veces realmente necesita flexibilidad de su niño. En aquellos momentos, sea especialmente calma, y paulatinamente, trate de hacer la acción que está imponiendo tan positiva como sea posible. Si él se resiste a entrar al auto sugiérale que traiga su juguete favorito, trate de entretenerlo con juego, dele un bocadillo para comer en el viaje o trate de calmarlo con abrazos. Si todavía grita y pateo, tómelolo y colóquelo en el auto pero sea suave mientras lo hace. Sosténgalo firme pero gentilmente –como aquel grande y firme osito de peluche– y dígame que sabe que él no desea ir pero que algunas veces tenemos que hacer cosas que no nos gustan. Por sobre todas las cosas, trate de no perder el control porque si lo hace, lo va a asustar. Él puede ser hiper-sensible al sonido o a los gestos exagerados y lo que puede parecerle a usted un enojo moderado, puede ser abrumador para él. Si usted acompaña esta estrategia del osito firme con cantidades de negociaciones gozosas, puede gradualmente ayudar a su niño a ser más flexible.

Recuerde que los niños raramente son negativos porque desean ser buenos. Ellos, a menudo, son hiper-sensibles a la sensación y tratan de controlar las cosas para no abrumarse. Cuando rechaza sus ideas no está tratando de frustrarlo; sólo está tratando de afirmarse a sí mismo, para figurarse quién es y para desarrollar un sentido del sí mismo. Esta es la razón, por la que necesita respetar sus esfuerzos. Usted no tiene que estar de acuerdo con sus ideas; en cambio, trate de negociar hacia una posición diferente. Pero al negociar y no imponer simplemente su deseo, respeta sus sentimientos y fortalece su sentido de sí mismo.

Paso 1 : pequeños pasos.

La clave es tomar un área problemática por vez. Si su niño es negativo respecto a la comida y a vestirse e ir a la escuela, no tome los tres aspectos en forma simultánea. Comience con el aspecto que sea más importante para usted y trabaje en los otros más tarde, de este modo, no lo abrumará forzando demasiados aprendizajes de una vez y le permitirá seguir siendo el jefe en varias áreas, lo cual es importante para su sentido de sí mismo. Gradualmente, puede disminuir las áreas problemáticas hasta que sea más cooperativo.

Paso 2 : tiempo en el piso

El tiempo en el piso es la instancia en que el niño puede decir no a todo, sin riesgos. Puede rechazar que usted ponga la muñeca en el auto, insistir en que el auto quede alineado así; hacer de usted un esclavo mientras despliega el dominio autocrático. Siempre que no esté lastimando o rompiendo algo, puede ser el jefe, y serlo de manera simbólica no lo arruinará; eventualmente lo ayudará a tolerar no ser el jefe en la realidad.

Paso 3: solucionar el problema simbólicamente

Con la solución de problemas, usted ayuda a su niño a practicar haciendo cosas que no le gustan. Si él siempre se resiste a entrar en el auto, despliegue escenas en las cuales las muñecas tengan que ir en auto. ¿Puede hacer él que la muñeca desee conducir? Si él siempre se resiste a vestirse, despliegue escenas en las cuales las muñecas protestan mientras son vestidas. ¿Puede su niño hacer que las muñecas estén más cómodas? Cuando él haya solucionado el problema con el juego de muñecas, mueva su práctica hacia el mundo real; juegue a las escondidas donde entren y salgan del auto. Juegue a vestir donde se pongan ropas en sus cabezas y que la otra persona las saque. Dígame mientras juega que está orgulloso porque aprende a hacer estas cosas difíciles.

Su niño puede resistirse a ser vestido porque es sensible a las texturas y siente el abrigo en su cuerpo como extremadamente displacentero. Pruebe sus reacciones a diferentes hilos y elija ropas que sean las menos ofensivas. Corte las etiquetas y dé vueltas las medias si le molestan. Practique juegos con ropas nuevas durante un momento antes de pedirle que se las ponga. Y juegue cantidades de juegos de vestirse, poniéndose diferentes ropas para construir la tolerancia a la ropa de su niño. Hable con su terapeuta ocupacional sobre el masaje y el cepillado de su niño antes de vestirlo para hacer que esté más cómodo).

Paso 4: empatizar

Siempre que su niño enfrente una tarea difícil, permítale saber que comprende su displacer.

Paso 5: crear expectativas y límites

Cuando se necesitan los límites, sea aquel oso de peluche grande y firme. Empatice en forma calma con sus sentimientos, pero recuérdale que en esta área debe ser flexible.

Paso 6: la regla de oro

A medida que trabaja cada área problemática, aumente la cantidad de tiempo en el piso. Usted le está pidiendo que cambie un comportamiento importante para él. Dele el suficiente espacio para que exprese los sentimientos fuertes que engendra.

TEMORES INUSUALES

Muchos niños desarrollan temores a medida que toman conciencia de quiénes son y qué puede ocurrirles. Cerca de la edad de dos años, por ejemplo, cuando los deambuladores se caen, se asustan mucho. Ellos comprenden que sus cuerpos pueden lastimarse, pero no pueden todavía juzgar qué caída es seria. En esta etapa, los besos y las curitas ayudan en sus golpes. Cerca de la edad de cuatro años estas soluciones son menos necesarias porque han ganado confianza en sus cuerpos y saben cuándo necesitan ayuda realmente. Su creciente sentido de realidad les permitirá anticipar temores. Ellos pueden preocuparse por las nuevas experiencias y separaciones porque comprenden de antemano que sentirán temor. En esta fase, los niños se preocupan por ir a la escuela o se muestran tímidos en una reunión familiar.

A medida que su niño crece y se expresa mejor a sí mismo a través de palabras y del juego simbólico, es probable que pase por una etapa de temor. Ahora es capaz de usar su imaginación, pero ésta puede asustarlo. Él puede imaginarse que usted le da un abrazo, pero también que hay una bruja debajo de la cama. Todos pasan por esta fase cuando comprenden que hay cosas en el mundo que pueden herirlos. Los temores indican que su niño está comenzando a diferenciar la fantasía de la realidad. Previamente, el pensamiento mágico y un sentido menos desarrollado del sí mismo ofrecían protección y poder; ahora comienza a comprender que es sólo un niño pequeño, y debe adaptarse a esta nueva realidad. Esto ocurre en un período de tiempo durante el cual aprenderá los límites de su poder real y usará el poder simbólico e imaginado para enfrentarse con los temores imaginados y la realidad.

Los niños con necesidades especiales son especialmente susceptibles a los temores por sus diferencias individuales. Si su niño es hiper-sensible al ruido puede abrumarse con la aspiradora y convertirla en un elefante enojado que está en su armario. Si es sensible al tacto, se enojará porque un extraño mueve su mano y, más tarde, conceptualizará aquella

sensación como un gran gorila deseoso de aplastarlo en su cama. Las experiencias agitadas del día a menudo se transforman en temores irracionales.

Los propios sentimientos de su niño pueden también asustarlo y, por lo tanto, transformarse en su imaginación. Su conocimiento de que depende de usted —y es vulnerable a su pérdida— puede representarse por un temor que un evento calamitoso causará su separación. Los sentimientos fuertes de enojo o agresión pueden transformarse en temor al fuego, en enemigos que invaden u otras fuerzas de destrucción. Si tiene problemas motores es aún más probable que tema a la agresión. Totalmente incapaz de controlar su cuerpo, temerá ser incapaz de controlar su enojo también, y si no lo puede dominar, ¿cómo pueden los otros controlar los suyos? Para un niño con desafíos motores el mundo puede parecer lleno de criaturas listas para atacar. El conocimiento que él no logra confiar en su propio cuerpo para protegerse —o incluso para tomar los brazos de su madre— aumenta su displacer.

Todas estas influencias conspiran para hacer que los niños con necesidades especiales pasen por una etapa en la cual tienen temores irracionales. Afortunadamente, ésta es temporaria. A medida que desarrolla una comprensión lógica del mundo y una mejor habilidad para expresar sus sentimientos en palabras, sus temores irracionales declinarán. Mientras tanto, será importante recordar que los temores mismos son un signo de progreso, pues son un paso saludable en el camino hacia un pensamiento y sentimiento más lógicos.

Paso 1 : pequeños pasos

Tome un temor por vez para trabajar y ayude a su niño a dominarlo en dosis pequeñas. Por ejemplo, si tiene miedo de irse a la escuela, vaya con él a la escuela antes que esté programado comenzar. Visite su aula, encuéntrese con su maestra, observe a los niños jugar. Encuentre algo respecto a la clase para que él busque. Cuando comience la escuela, acompañelo los primeros días. Vaya temprano, de modo que los otros niños se encuentren con su hijo; luego gradualmente reduzca el tiempo que se queda. O quédese afuera de la puerta donde pueda verla y nuevamente, en forma gradual reduzca este tiempo. Si fuera necesario, llévelo a casa con usted el primer día, pero pídale que se quede un poco más cada día. Alternativamente, llegue temprano para buscarlo de modo que él se asegure que siempre regresará a buscarlo.

Si tiene miedo a los monstruos debajo de la cama, revise su habitación y ayúdelo a encontrar maneras de tratar de combatirlos antes que la llame: él puede tener una linterna debajo de su almohada para iluminarlos o una bocina para soplar para alejarlos. Pídale que use su nueva defensa un poco más cada noche antes que la llame. Luego recompense ampliamente su coraje.

Él aceptará las soluciones mágicas hasta que en su desarrollo tenga la edad de cuatro años. Cuando sea más realista, él rápidamente rechazará tales soluciones (“Realmente, mami!”). Luego, lea libros y discuta las soluciones de los otros niños o pregúntele qué haría él si su amigo o hermanito estuviera asustado.

Paso 2 : tiempo en el piso

Si su hijo está experimentando temores, probablemente los desplegará en el tiempo en el piso. Los niños, a menudo, se transforman en la misma cosa que los asusta, de modo que se transformará en el monstruo que ataca al bebé o en el león enojado que se come al cuidador del zoológico. Él encontrará maneras de capturar y vencer a los ladrones y a los

osos. Desplegar estas escenas es beneficioso. Al transformarse en lo que teme es capaz de cambiar y controlar aquel temor, pues logra ser su dueño. También aprenderá cómo se siente estar en el poder y ganará experiencia con las emociones negativas. Si él despliega estos temores a la luz del día, tendrá menos necesidad de sentirlos y expresarlos por la noche.

Desplegar temores también abre la puerta a las energías agresivas, las que su niño puede encontrar como seguras solamente en el juego. No sienta temor de estimular su agresividad en el juego. Continúe con sus fantasías. Si usted las trata en forma realista, él se asustará más.

Algunos niños son, en especial, ansiosos respecto a la agresión. Ellos tardan más en aprender a diferenciar la fantasía de la realidad. Pueden reaccionar a las ideas agresivas en el juego como si fueran reales, sucumbiendo momentáneamente al pánico porque tienen temor a ser heridos. Ayúdelo a obtener confort con la agresión estimulando el uso de figuras de juguete con las cuales pueda escenificar confrontaciones y batallas. Es probable que él se sienta seguro solamente si gana siempre, de modo que ¡déjelo ganar! No se apure en esta etapa. Durante el tiempo en el piso permítale ganar tanto como lo necesite. Si no se siente seguro siendo el malo, usted puede representar lo que los malos están haciendo. Gradualmente, él comenzará a experimentar siendo el muchacho malo, pero necesitará permanecer en el control. Y las oportunidades están, ¡él necesitará aún ganar! Eso está bien. Con el tiempo, su bronca se expandirá y será más flexible.

Paso 3 : solucionar el problema simbólicamente

Utilice las sesiones de solución de problemas para ayudar a su niño a anticipar las cosas a las que él puede temer. Ya sea que esté yendo a la cama por la noche o a la casa de un amigo por primera vez, emplee muñecas para desplegar la situación de antemano. ¿Cómo se sentirán las muñecas en la nueva situación? ¿Con un poco de miedo? ¿Con un temor medio? ¿Mucho miedo? ¿A qué le temerán? ¿Qué pueden hacer las muñecas o mami para que no dé tanto miedo? Tal vez ellos puedan tomar su animal favorito, una imagen de la familia o establecer un tiempo para hablar con sus padres por teléfono. Despliegue varios escenarios hasta que él parezca cómodo con la situación.

Paso 4: empatizar

Usted sabe que los temores de su niño son irracionales, pero ellos son muy reales para él. De modo que, aunque haya revisado el armario cientos de veces y pasado la escoba dos veces debajo de la cama buscando a los monstruos, continúe empatizando con sus sentimientos. Él necesita su contención cálida; es la única defensa que tiene. Una vez que sea más realista, no se una a sus temores, sino empátice. Cuénteles sobre las veces en que usted se asustaba cuando era un niño. A él le gustará escuchar sus historias una y otra vez.

Paso 5: crear expectativas y límites

Los niños con temores irracionales se benefician de tener límites firmes en otros aspectos de sus vidas. Por debajo de muchos de sus temores irracionales está su temor a su propia agresión; saber que usted lo detendrá para que no haga algo muy destructivo lo reduce, de modo que bríndele un sentido claro de fronteras.

Es especialmente útil estimular el uso de figuras de juguete de modo que él pueda sentirse seguro en sus batallas, pero recuérdale que puede lastimar a las personas si sobrepasa las fronteras.

Cuando coloque límites, no sea duro respecto a reforzarlos. Su estrategia del gran oso de peluche con una calma firmeza será más productiva y persuasiva. Sea consistente. Su niño necesita saber exactamente cuán lejos puede ir porque aquel conocimiento mantendrá lejos a sus peores temores.

Paso 6 : la regla de oro

Usted está pidiendo a su niño que domine sus temores, y eso no es fácil, de modo que sosténgalo en el proceso dándole tiempo en el piso extra. Su asistencia mientras él juega será su mayor herramienta en el combate contra sus monstruos internos. El tiempo en el piso extra también lo ayudará a comprender las reglas sociales.

COMPORTAMIENTO MOTOR IRREGULAR Y AUTO ESTIMULATORIO

Muchos niños con necesidades especiales tienen un comportamiento motor irregular: ellos agitan sus brazos, giran, abren y cierran puertas una y otra vez o se conectan en alguna forma de movimiento involuntario y repetitivo. Esto no es un signo de autismo, daño cerebral o retardo mental. (Tales comportamientos motores están algunas veces incluidos en una larga lista usada para diagnosticar estos trastornos porque ocurren frecuentemente en niños que tienen esos trastornos, pero por sí mismos no indican autismo, retardo, o daño cerebral). Estos movimientos están causados por problemas en el sistema motor –tono alto o bajo, problemas en el planeamiento motor, o dificultades en la regulación del flujo motor– que resultan en un control incompleto. Cuando él está tensionado, cansado o excitado o busca estimulación, su control muscular se afecta y responde con acciones involuntarias. (Piense cuando su niño era un bebé y movía sus brazos o piernas cuando estaba excitado por el placer o la anticipación). Contrariamente a la mala concepción popular, los niños que son demasiado cálidos y amorosos, brillantes o inusualmente dotados pueden evidenciar estos sobreflujos motores cuando están tensionados o excitados.

Considere el ejemplo común de los músculos faciales operando involuntariamente: una contracción alrededor del ojo de una persona. Cuando la persona está tensionada o cansada, la contracción se hace más pronunciada. Si usted llama la atención de la persona sobre la contracción, se hará aún más pronunciada, pero si lleva a la persona hacia una interacción sonriente, la contracción desaparecerá; ahora tiene el control voluntario sobre aquellos músculos. Utilice una estrategia similar si su niño tiene irregularidades motoras. Trate de llevarlo hacia una interacción que lo calme en la que precisará los mismos músculos que causan sus movimientos irregulares. Si está aleteando dele la mano, sostenga las de él y baile o bríndele algo que le guste para que lo sostenga, y luego ofrézcale hacer un intercambio. A medida que hace el esfuerzo de unirse a su juego, el control voluntario vencerá sus movimientos motores involuntarios. Si su niño está girando, trate de cantar “Ring-around-the-Rosy”, tomando sus manos para girar y “todos se caen”. Si está perseverativamente abriendo y cerrando una puerta, quédese duro detrás de la puerta, transformando su acción en un juego interactivo. Él tendrá que elegir entre empujar o atraer la puerta y su movimiento automático se hará voluntario. O dele una razón para abrir y cerrar la puerta teniendo un ejército de sus animales de paño que lleguen uno por uno. También podría cerrar con llave la puerta, ofrecerle a su niño las llaves y tratar el episodio simbólicamente.

Llevando el comportamiento motor de su niño hacia la interacción estará también haciéndolo intencional más que auto-estimuladorio. Él ahora está usando sus músculos para actuar o comunicarse intencionalmente y no para generar estimulación sensorial.

Fortalezca más su sentido de propósito enlazando su comportamiento a una emoción, ofreciéndolo algo que desea o colocándose en su camino. De esta manera, está ayudándolo a ganar aún más control sobre los movimientos de sus músculos.

Igualmente, para minimizar los movimientos irregulares, ayudará el trabajo con una terapeuta ocupacional y un optometrista del desarrollo para fortalecer los sistemas motor y viso-motor de su niño. A medida que su niño desarrolla un control muscular mayor, su necesidad de estos movimientos disminuirá y su habilidad para controlarlos crecerá. Este proceso toma tiempo y, sin embargo, muchos niños nunca eliminan completamente tales movimientos; en cambio, aprenden a controlarlos durante gran parte del tiempo, pero continúan experimentándolos durante períodos de estrés. Sin embargo, es importante que no interfieran con la calidad de vida. Las personas con comportamiento motor irregular pueden casarse, tener niños, sostener desafíos y trabajos significativos, y vivir vidas alegres y plenas. Comparados con los problemas mucho más serios que algunos niños enfrentan –incluyendo las dificultades con la interacción y la comunicación– los comportamientos motores irregulares palidecen.

Sin embargo, los movimientos irregulares llegan a ser vergonzantes, tanto para su niño (si es objeto de bromas o se siente rechazado) como para usted, porque toleran miradas y preguntas en público. Usted puede recordar sus propias vergüenzas durante su niñez y sentir nuevamente la pena de ser diferente. Emprenda varios pasos para minimizar estos movimientos irregulares y darle a su niño algo de control .

Paso 1: pequeños pasos

Como son los movimientos irregulares los que confortan a su niño, y éstos son difíciles de controlar, no solamente por las razones motoras sino por razones emocionales también. Respete su necesidad y ayúdelo a controlar sus movimientos en pasos muy pequeños, comenzando con el área en la cual el comportamiento es más problemático. Use el juego de solución de problemas y las discusiones para practicar diferentes estrategias que solucionen aquella situación particular. En todas las otras situaciones, permítale hacer lo que él prefiera. Este primer paso le mostrará que el control es posible. Gradualmente, preferirá interactuar con usted sin su comportamiento irregular a estar solo con el mismo.

Paso 2 : tiempo en el piso

Si su niño comienza un comportamiento involuntario durante el tiempo en el piso, conviértalo en un juego intencional. Si él gira, ponga música, sostenga sus manos y transforme su girar en una danza. Si succiona su mano, coloque la suya en su boca primero y fuércele a vérselas con usted antes que pueda satisfacer su anhelo. Si se balancea hacia delante y atrás, coloque una muñera en sus brazos y cante “Rock-a-bye Baby”, cambiando su balanceo en el acunar a un bebé.

Su niño puede buscar estimulación visual rotando un objeto cerca de sus ojos, como si estuviera inspeccionándolo desde diferentes ángulos. Él se conecta en este comportamiento para evitarlo a usted o al mundo que lo rodea porque es abrumador. De este modo, elimina otra entrada visual para focalizarse en algo familiar si su comprensión auditiva es pobre o porque disfruta la causa y efecto del pestañeo de sus ojos y las variadas sensaciones visuales que crea. Como lo hace con otros comportamientos perseverativos, intente que estos esfuerzos sean interactivos. Únase a su niño como si estuviera mirando algo interesante. Si él no le permite mirar, ofrézcale objetos adicionales para mirar.

Agregue una linterna, una lupa o lentes de sol para crear diferentes efectos visuales. Transforme su comportamiento en una experiencia interactiva.

Si él se conecta en la perseveración visual, también se beneficiará de los juegos que desarrollan su procesamiento visual y la coordinación visual-motora.

- Comience con dos linternas y juegue a seguir de cerca o a “Te voy a atrapar” en una habitación oscura antes de irse a dormir.
- Luego trate de seguir las líneas de las ventanas o muebles con sus luces.
- Practique el lenguaje a medida que nombra diferentes objetos e ilumínelos
- Compre una pequeña luz de proyector con tapas plásticas cambiables que tengan cortes de planetas, naves espaciales y estrellas. Muévela hacia adentro y afuera de modo que las imágenes se hagan más grandes o más pequeñas
- Cuelgue móviles para que pueda seguir sus movimientos.
- Suspenda un animal de paño sobre una cuerda prendida del techo y empújelo hacia atrás y adelante como una hamaca. Desafíelo a devolvérselo. Cambie direcciones rápidamente para que él deba seguirlo y empujarlo para hacerlo.
- Sostenga peleas de espadas, moviendo la suya lentamente en diferentes direcciones (hacia arriba y abajo, de lado a lado) para que él tenga que encontrarla y pegarle.
- Practique un juego de ofrecerle juguetes mientras está en una hamaca; él tendrá que seguirlos para tomarlos.
- Juegue a esquivar la pelota haciéndola rodar a lo largo del piso

Estas actividades ayudarán a que se desarrolle el sistema visual del niño. (Aunque tenga una buena visión, su procesamiento visual puede estar inmaduro). Si su visión y su procesamiento visual están débiles, estos juegos proveerán nuevos usos para sus ojos. Si él es mayor y comprende los números, pregúntele cuántas veces desea jugar cada juego; esto le dará una manera de controlar y limitar la actividad.

Usted puede preocuparse porque el prestar atención a los movimientos irregulares de su niño solamente los exacerbará, porque su atención reforzará el comportamiento. Esta preocupación es comprensible, pero no funciona así porque tan pronto como le presta atención, lo está cambiando, lo está convirtiendo en una interacción. De este modo, en lugar de repetir su comportamiento involuntario, su niño está practicando la interacción. El refuerzo del comportamiento sucede cuando usted no le presta atención, porque entonces su niño lo repite una y otra vez sin convertirlo en una interacción.

El mismo principio es verdadero para todo comportamiento fuera de control, aunque sea agresivo. Golpear, gritar, morder y dar puñetazos pueden, a menudo, ser puestos bajo control por la interacción. Si su niño lo está golpeando o dándole puñetazos, sostenga un almohadón y déselo como un blanco. Convierta los golpes en un juego. Si él está gritando, tápese sus oídos y ponga una cara graciosa cada vez que grite o haga un sonido gracioso en respuesta. O vaya hasta su micrófono de eco y vea qué tan fuerte y suave puede ser. Cambie su gritar en un juego. Cuanto más interactúe con su comportamiento, más será capaz de ponerlo bajo control.

Otra manera de ayudarlo a ganar control sobre su comportamiento involuntario es el trabajar con él para modularlo. Únase en su comportamiento y luego diga “Ahora vamos a hacer esto r-e-a-l-m-e-n-t-e l-e-n-t-o. ¡Ahora hagámoslo realmente rápido! Ahora muy duro. Después realmente suave”. Ejecutar el comportamiento de diferentes maneras lo ayudará a ponerlo bajo control. Los juegos de modulación son también de ayuda para niños muy activos. Al trabajar en el comportamiento involuntario de su niño, recuerde el

principio universal: *cuanto más desafiante sea algo para su niño, más práctica necesita.* Más trabajo en aquella área, no menos, es la clave para resolver el problema.

Paso 3: solucionar el problema simbólicamente

Si su niño es mayor y verbal, hable sobre el problema y cómo manejarlo. Si recibe bromas en la escuela, ayúdelo a pensar sobre cuándo sucede eso. ¿Qué lo dispara? ¿Ciertos tiempos del día? ¿Ciertas personas? ¿Cómo se siente antes de que ocurran? ¿Cómo se siente mientras lo está haciendo? ¿Cómo se siente cuando recibe una broma? ¿Puede él pensar en una manera de cambiar el comportamiento para hacerlo más socialmente aceptable? Tal vez pueda rascarse la cabeza en lugar de girar o agitar sus brazos.

Si está siempre tocando cosas o golpeando, dele unas pelotas Koosh pequeñas para que las tenga en su bolsillo y las pueda apretar. Si necesita morder aliéntelo a masticar chicle. Si es pequeño, dele una cinta Theratube para que pueda ponerla en su boca.

Uno de los objetivos de estas sesiones de solución de problemas es el de ayudar a su niño a ser más auto-consciente. Cuanto mejor se conozca a sí mismo, sentirá más confianza. Eventualmente, aunque no pueda erradicar completamente el comportamiento, encontrará maneras de minimizarlo y vivir con él.

Algunos padres tratan de sofocar el comportamiento de su hijo, esperando ahorrarle la pena de ser diferente. Este esfuerzo, aunque es bien intencionado, muy pocas veces tiene éxito y no provee la práctica en la auto-observación. Por lo tanto, el niño nunca tiene una oportunidad de pensar sobre por qué su comportamiento es satisfactorio o de encontrar sustitutos apropiados para el mismo. Los niños cuyo comportamiento es sofocado a menudo terminan sintiéndose aun más diferentes porque no han aprendido cómo enfrentarse con el mismo en situaciones sociales.

Paso 4: empatizar

Empatice con los sentimientos de su niño mientras le habla sobre el problema. Si él está siendo objeto de bromas o es rechazado por los otros, necesita comprensión especialmente en su hogar.

Paso 5: crear expectativas y límites

Aunque es crítico controlar los impulsos agresivos y cambiarlos en palabras, no es para él terriblemente importante controlar su comportamiento motor irregular. Él mismo es una parte reconfortante y fundamental suya y necesita saber que usted lo amará y lo respetará a pesar del mismo. Su niño nunca debe sentir que será castigado por los movimientos involuntarios o aun que será recompensado por eliminarlos. Las recompensas –las cuales deben ser frecuentes, cada vez que logra un pequeño objetivo– deben ser por ejercitar el auto-control, por aprender a interactuar o encontrar otras maneras de reconfortarse a sí mismo, por vencer el desafío de una tarea tremendamente difícil.

Paso 6: la regla de oro

Dele a su niño tiempo en el piso adicional a medida que trabaja en estos desafíos. Seguir estos pasos puede ayudar a minimizar el comportamiento de su niño en unas pocas situaciones claves, pero su programa terapéutico completo – incluyendo el trabajo en los mojones emocionales y la terapia ocupacional – debe reducirlos significativamente con el tiempo.

COMPORTAMIENTO TONTO Y ANSIOSO

Vale la pena decir unas pocas palabras sobre el comportamiento tonto, es decir, a hacer chasquidos de lengua u otros ruidos graciosos, alegremente en voz alta, poniendo caras o posturas tontas, etc. Muchos niños parecen preferir estas cosas, especialmente en público ¡y son muy desconcertantes para sus padres! No hay probablemente un padre en el mundo que no haya perdido el humor cuando su niño no se detiene. La mejor manera para tratar este comportamiento, sin embargo, es no decirle que se detenga porque eso casi siempre lleva a la confrontación, sino tratar de imaginarse por qué el comportamiento es tan placentero para él. ¿Cuál experiencia sensorial placentera se está creando? Si está haciendo chasquidos, por ejemplo, el placer real puede ser sentir el aire que pasa a través de sus labios. Si está rodando en el piso, puede buscar presión extra para su piel. Entonces, en lugar de criticar el comportamiento, trate de satisfacer su necesidad sensorial de una manera socialmente aceptable. “Muchacho, ¿te gusta realmente sentir el aire a través de tus labios, verdad? ¡Veamos de cuántas maneras podemos hacer eso!” Luego conéctelo en un juego de silbar y murmurar que le proveerá la sensación deseable.

Este tipo de comportamiento es también un indicador de ansiedad o estrés en un niño que, por lo general, se comporta a un nivel más alto y no logra satisfacer las expectativas sociales del momento. Si usted piensa que éste es el caso, reduzca el estrés momentáneo uniéndose a él en algo que disfrute, tal como un juego favorito o conversación. Más tarde puede explorar cómo se estaba sintiendo su niño cuando comenzó el comportamiento tonto o ansioso. ¿Estaba asustado? ¿preocupado? Use las técnicas de solución de problemas para ayudarlo a desarrollar soluciones alternativas. Tal vez él podría pedirle a otro niño que juegue a algo distinto o podría decir “¡Hay demasiada gente!” “¡Hay demasiado ruido!” o indicar que no quiere hablar. Si el comportamiento ocurre durante el tiempo en el piso, trate de comprender qué podría asustar a su niño y llévelo al juego. De esta manera, saca a luz el desafío displacentero y sugiere soluciones simbólicas: “¡Capturemos a los ladrones y pongámoslos en la cárcel!” o “¡Arrojemos los animales salvajes a un foso!”. Ayúdelo a pensar sobre qué querían hacer los muchachos malos y por qué. Si él siente pánico, hable en forma calma y recuérdale que sólo es un juego. Trate de razonar más tarde: “¿Se comió el lobo realmente a los cerditos?” “¿Mató el Capitán Hook a Peter Pan?”. Cuanto más juegue, más comprenderá que controla su imaginación y puede hacer que las cosas sean tan seguras, excitantes o peligrosas como lo desee. Y cuanto más controle su imaginación, menos necesidad tendrá de controlarla usted.

Una vez que sepa qué tipos de situaciones causan estrés en su niño, trabaje aquellas situaciones en el juego de modo que él pueda asumir el rol del jefe. Él será el maestro, el oficial de policía, el doctor, el guardia o el rufián que le dé órdenes a los otros. Dele todo el sostén que necesita para sentirse seguro y luego lentamente desafíelo estimulando soluciones lógicas, aunque no sean realistas.

REPETIR HISTORIAS O GUIONES DE PELÍCULAS

Algunos niños se conectan en un comportamiento verbal repetitivo, pues insisten en la misma pregunta o historia una y otra vez. Hacen esto porque es cómodo; ellos lo comprenden: saben qué va a venir luego. No tienen que escuchar las palabras de otro que son impredecibles y difíciles de comprender. Sus demoras en el habla, en el planeamiento motor y sus problemas de secuenciamiento hacen que sea más fácil para ellos hacer cosas que sean memorísticas y repetitivas.

Si su niño tiene una película favorita, comience uniéndose a él y jugando a que es uno de los personajes. Una vez que acepte eso, muévase hacia conversaciones dentro de la película, quedándose con la línea predecible de la historia, pero usando sus propias palabras. Como su niño ya conoce la historia, será más fácil para él comprender su lenguaje diferente. Es posible que hable mucho, dependiendo de su rol en la película, pero puede ser difícil para él escuchar. Si usted siente que tiene dificultad para escucharla o comprender sus palabras, bríndele claves visuales a través de gestos y use figuras de acción y emoción para ayudarlo. Trate, con su tono de voz, de imitar los temas emocionales o el tono de la película, porque eso fue lo que lo ayudó a recordar la película la primera vez. Usted notará cuándo su niño va desde un mero repetir su propio guión, a conversar respecto a lo que usted dice.

Si él ha memorizado un guión, probablemente ha memorizado otros también. Use este conocimiento para ayudarlo a pensar en forma más amplia y abstracta. Una vez que él pueda conectarse en un diálogo sobre un guión, incluya personajes de otros guiones siempre que coincidan con la historia. Por ejemplo, si usted está desplegando una escena de “The Rescuers Down Under” y el cazador está capturando a Cody, imprevistamente traiga a Jafar o a Aladdin para ayudarlo. Si Pocahontas está en problemas, traiga a Jazmine para que la rescate. Muchas películas e historias de niños tienen temas de malos y buenos; traslade personajes hacia una y otra para ayudarlo a generalizar y abstraer.

Tal vez ha notado que su niño usa sólo pequeños fragmentos de lenguaje desde una película o guión de libro, pero le gusta disponer figuras o juguetes de una manera que se refieran a aquel guión. Él ha armado una escena tal como la recuerda e insiste en que ninguna de las piezas sea movida porque en su mente, la escena que está creando es una imagen estática. Más que desafiarlo a que cambie su escena, lo cual únicamente provocaría resistencia, ayúdelo a construirla mientras le habla a las figuras: “Quédate aquí. No te muevas. ¿Dónde debe ir la nena?” Luego alcáncele la figura. Haga pequeños pasos y trate de repetir y confiar en los comentarios de su niño hasta que él esté cómodo con su participación. De a poco, ofrézcale sugerencias sobre las maneras de cambiar la escena. Tal vez la familia pretendería comer helado o algo de cena. Si una figura se cae, póngale una apósito protector donde se lastimó. Agregue experiencias familiares de la vida cotidiana para no provocar ansiedad y la evitación de su niño. Respete su “no” pero, gentilmente, ofrézcale algo más. En forma progresiva, aceptará sus sugerencias.

Si su niño es mayor y repite preguntas, usted puede ayudarlo a salir de aquel patrón y ampliar su sistema nervioso bromeando para sacarlo de sus vocalizaciones repetidas.

Haley, de cinco años de edad, había preguntado a su terapeuta cuatro veces si todos los bebés venían de las panzas de sus mamás. La quinta vez, en lugar de responderle, él dijo “Hey, estás tan interesada en bebés. ¿Qué te hizo pensar en bebés?”. Haley repitió la pregunta. Ahora, el terapeuta respondió “Quiero contarte sobre bebés, pero primero dime cuál animal-bebé es tu favorito”. Ella ignoró la pregunta. El terapeuta animó más su voz “Vamos Haley, por favor, dime cuál te gusta más”. Ella le dijo que le gustaba el gato. Ahora la discusión se había movido lejos de su pregunta repetitiva. “¿Por qué el gato?”, preguntó él. Nuevamente ella evitó la pregunta, de modo que el terapeuta energizó su voz. “¿Por qué el gato, Haley, por qué el gato?”. “Bueno, porque yo tengo un gato en casa y a mí me gusta jugar con el gato”. El terapeuta sintió que podían llevar más lejos la conversación y preguntó “¿Qué animal-bebé odias más?”. Ella lo ignoró, de modo que él repitió la pregunta más animadamente: “¿Cuál odias, Haley, cuál?”. “El ratón”. “¿Por qué?”. No hubo ninguna respuesta. “¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué el ratón?”. “Porque el ratón es malo” respondió.

Cuando se le preguntó por qué el ratón era malo ella cambió de opinión porque, aparentemente, no encontraba nada malo para reportar. Cuando el terapeuta le preguntó qué era bueno en el ratón, ella listó varias cualidades. “¿Tienes miedo que el buen gato se coma al ratón?”. Sus ojos se abrieron amplios y ella cabeceó lentamente. Estaba claramente turbada. ¿Cómo podía su lindo gato también ser tan malo? En apariencia, Haley había estado usando la repetición para evitar un conflicto que no podía resolver.

El terapeuta la ayudó a pensar sobre qué más podía consumir su gato de modo que no quisiera comer al ratón y, finalmente, Haley decidió que sólo otros gatos comían ratones. Ella pareció visiblemente aliviada. Entonces, ellos retornaron a su pregunta original y exploraron aquello. Urgiéndola en forma gozosa, pero con niveles crecientemente altos de energía, su terapeuta fue capaz de llevarla más allá de su repetitividad inicial hacia una conversación más larga y lógica.

Otra manera de tratar las preguntas repetitivas es la de averiguar “¿Qué más deseas saber?” o “¿Cuántas veces debo responder?” Si su niño puede leer, escriba sus preguntas y respuestas. Grábelas en un pequeño libro rotulado “Preguntas de Juan”. Ustedes pueden leer el libro juntos más tarde o él puede mostrárselo a alguien más y preguntarle qué piensa. Usted cambiará el significado del comportamiento a través de esta elaboración y si puede hacerlo regularmente con su niño, fortalecerá sus habilidades para procesar y secuenciar el lenguaje y las ideas, así como hacer que las cosas que ahora son difíciles para él lleguen a ser una rutina.

INSULTOS Y COMPORTAMIENTOS INAPROPIADOS SIMILARES

Charlie disfrutaba experimentando con la agresión a través de insultos. Cuando él los intentaba, su afecto y emoción estaban realmente implicados y parecía sentirse más vivo. En una sesión de terapia, el terapeuta le pregunto a Mr. Whale (Charlie) “¿Qué ocurre?”. Charlie contestó por Mr. Whale “Bueno, estoy mejor”. Su terapeuta preguntó “¿Qué está “mejor”?” y él replicó “No estoy usando malas palabras nunca más”. “¿Cuáles palabras no estás usando?”, volvió a indagar. En aquel punto, Charlie realmente ingresó en el diálogo. Rió y sonrió, y todo su cuerpo se relajó. Mientras hablaban de los insultos – cuáles eran los mejores y cuáles eran los peores; qué podía decir el terapeuta y qué podía decir Charlie– su corazón y su alma saltaron en espontaneidad. Su pensamiento se hizo más creativo, abstracto y menos fragmentado. Aunque él no estaba conectado en un juego de fantasía, estaba conectado en un rápido diálogo con el terapeuta sobre un tema que le interesaba enormemente con risas, bromeando y siendo imaginativo y creativo, es decir, la esencia del tiempo en el piso.

Si su niño insulta en lugares y tiempos inapropiados, haga lo que el terapeuta hizo con Charlie: lleve el insultar al juego simbólico en el tiempo en el piso. Durante el juego simbólico, las palabras malas están bien, de hecho cuantas más mejor, porque el tiempo en el piso provee la mejor oportunidad para tratarlas. También llévelas a las discusiones regulares en su casa de una manera real, hablando sobre por qué son graciosas, qué las hace graciosas, etc. En la privacidad de su propio hogar su niño puede usar estas palabras; pero en la escuela u otras situaciones más formales, sin embargo, son inapropiadas. Permitiéndole usarlas en un lugar y no en otros, le está enseñando a discriminar y no a inhibir. Hay una diferencia. Los adultos hacen bromas y usan palabras referidas al “baño” en la privacidad de sus amigos cercanos. Ellos no lo hacen en la iglesia, tampoco en las escuelas, ni en el trabajo porque discriminan. Y esto es lo que su niño necesita aprender a hacer. Inhibirlo, por otro lado, puede ser dañino. Pensar que él es malo porque usa esas palabras puede ponerlo todavía más ansioso. Él simplemente necesita aprender que hay

algunos lugares, tales como el hogar con Mamá y Papá, donde está bien hablar sobre los insultos de una manera graciosa o curiosa y que hay otros donde no está bien usarlas para nada. Recuérdele de una manera aceptable, no crítica “Bueno, aquellas son grandes palabras, pero no puedes decir las en la escuela. Son para la casa.” Bromea con él y permítale disfrutar las palabras en su hogar. Si hay todavía problemas, puede decirle “Si realmente tienes que hablar sobre eso, llévame hacia un costado. Me lo puedes decir, yo seré tu persona de las malas palabras”.

La madre de Charlie estaba preocupada por su deseo de bajarse los pantalones. El terapeuta sugirió que la próxima vez que él hablara de este deseo en el hogar, su madre podría permitirle disfrutar la fantasía: “Permita que lo dibuje, lleve la fantasía hasta el enésimo grado. ¿Qué es lo gracioso? ¿A quién desea mostrarle su cola? Permítale efectivamente mostrarla en la fantasía, bromear y sacarla a la luz. Luego hable con él sobre lo que realmente puede hacer. Pregúntele si sabe en qué situaciones puede actuar la fantasía y en qué situaciones no es apropiado. Luego que él la haya disfrutado, ayúdelo a discriminar”.

Cuando discuta estos aspectos con su niño, permítale que lo desafíe y tenga un debate sobre ello. Tenga una discusión de solución de problemas. Si él se comporta en forma inapropiada en público, llévelo aparte y pregúntele “¿Qué hace que tú desees quieras eso ahora?” Tal vez está aburrido, ansioso o inseguro de sí mismo. Sea muy calmado y reasegurante. Cuando esté en casa nuevamente, traiga el aspecto al juego simbólico hasta que comprenda la distinción entre qué es apropiado y qué no lo es.

DÓNDE COMENZAR

¿Cómo decide cuál problema trabajar primero? Comience con el que es más importante para usted.

- Si su niño lo mantiene despierto por la noche y también se niega a comer, comience ayudándolo a aprender a irse a dormir. Siempre que no esté enfermándose, la alimentación puede esperar, pero el sueño suyo es importante
- Si él experimenta temores terroríficos por la noche y también se niega a ir a la escuela, trabaje sobre el ir a la escuela. Una vez que esté cómodo allí, los temores nocturnos pueden evadirse. Si no lo hacen, usted los puede trabajar más tarde.

Mantenga sus objetivos. No abrume a su niño con tantos desafíos. Tome una o dos áreas para trabajar por vez y asegúrese que esté cómodo con cada nuevo comportamiento antes de moverse hacia el siguiente. Su éxito con cada desafío construirá su confianza para continuar.

DESAFÍOS DE LA NIÑEZ TARDÍA

Crece trae nuevos desafíos, tales como la tendencia a evitar la realidad y escapar hacia el pensamiento fragmentado y fantasioso; como así también la necesidad de enfrentarse con el enojo y tratar con los conflictos, puede convertirlo en demandante y regresivo. Estos desafíos son característicos de niños que se han desempeñado extremadamente bien, mientras se transformaban en pensadores relacionados, lógicos y abstractos y, en cierto modo, se han **graduado** en estos problemas. Piénselo como ser nombrado **CEO** de una gran compañía: usted ha sido ascendido, pero ahora tiene nuevos problemas. Como su niño tiene ahora una rica vida de fantasía, enfrenta la tendencia a escapar a la misma y su pensamiento puede fragmentarse; como tiene el recurso para saber qué desea, tiende a estar ocupado. Si se abrume y los otros no hacen las cosas a su modo,

puede volverse impulsivo y agresivo o si está distraído por muchas ideas o problemas competitivos, no estará atento.

El mayor desafío del procesamiento que va juntamente con estos aspectos es la continuación de los problemas de secuenciamiento y modulación sensorial. Ayudar a su niño a través de las etapas de la niñez implica unas pocas estrategias centrales. Lo más importante es mantener los cuidados del tiempo en el piso y continuar ayudándolo a abstraer y organizar los pensamientos, teniendo discusiones basadas en la realidad de sus opiniones e ideas. Ayúdelo a elaborar sus conflictos en torno a la agresión, grandiosidad, poder y dependencia. Usted a menudo ve pequeños trozos de aquellos aspectos - grandiosidad cuando su niño desea todo a su manera, dependencia cuando desea que se lo cuide y proteja, necesidad cuando es quejumbroso, y enojo cuando se frustra- porque no está aun cómodo con el afirmarse y ser maduramente agresivo cuando compite con sus pares. Cree marcos en los cuales él pueda elaborar estos conflictos. Continúe haciendo el tiempo en el piso de modo que pueda desplegarlos. Necesita el tiempo en el piso con cada padre.

El tiempo en el piso a edades mayores no tiene que implicar el juego simbólico. Puede ser una actividad compartida de la elección de su niño, siguiendo su iniciativa o su interés. Permanezca lejos de las actividades mecánicas porque proveen menos oportunidad para el diálogo (es difícil sostener una discusión con alguien que está jugando en un 'videogame', por ejemplo). Para tratar con la afirmación, la competición, la agresión y la grandiosidad, su niño necesita hacer una cantidad de tiempo en el piso con el padre o cuidador del mismo sexo. Los juegos que tienen un aspecto competitivo y que pueden ser ganados o perdidos, son beneficiosos también (permítale ganar dos tercios del tiempo). Para ayudarlo con la dependencia, muévase lejos de los patrones de sobreprotección; cambie el balance de las relaciones en la familia. Si en la suya la madre es más protectora y el padre está menos disponible, haga que pase más tiempo con el padre.

Estimule las relaciones con los pares disponiendo cantidades de fechas de juego y ayudándolo a hacer distinciones y tratar con la frustración. Él necesita moverse desde "Yo soy el líder" hacia "Algunas veces soy el líder, pero algunas veces no"; necesita aprender qué está bien y qué mal, del mismo modo que tratar la competición y la recepción de órdenes entre pares.

A medida que su niño crece, necesita internalizar quién es como persona. Vive en dos realidades, una de las cuales es su grupo de pares. Él está arriba o abajo dependiendo de cómo lo traten los otros niños. La otra realidad es su sentido de sí mismo independiente del grupo de pares: "Yo soy una buena persona" o "Yo soy una persona agradable por todas las cosas que hago, independientemente de lo que me ocurrió hoy". A medida que elabora la competición, la rivalidad, la frustración y la pérdida, experimenta un rango más amplio de emociones, permanece en la realidad durante períodos más y más largos de tiempo y se enfrenta con fuertes sentimientos. Él estabiliza un sentido más fuerte del sí mismo, el cual hará que le sea posible moverse hacia los desafíos de la adolescencia, cuando su sentido de sí mismo se expanda con los cambios biológicos, los nuevos intereses -incluyendo los intereses sexuales-, nuevas actividades escolares, intereses comunitarios más amplios y nuevas tentaciones. Todos estos cambios pueden ser atemorizantes. Con un sentido estable del sí mismo, su niño los atravesará. En la adultez, su sentido del sí mismo se expandirá más aún a medida que se enfrente con el matrimonio, los niños y una carrera. Cuanto mejor pueda tolerar las emociones, conflictos, la agresión, la competición y la dependencia, más estable será su creciente sentido de sí mismo.

USE AYUDA PROFESIONAL

A medida que trabaje con su niño enfrentando desafíos, tome ventaja de cualquier experiencia profesional que esté a su disposición. La maestra de su niño, la terapeuta ocupacional, la terapeuta física, el patólogo del lenguaje la pueden ayudar a dominar los pequeños pasos hacia sus diferencias individuales. Ellos pueden también sostener sus esfuerzos en su propio trabajo. Si su niño está preocupado por los monstruos debajo de su cama, su terapeuta del lenguaje puede llevarlos a sus discusiones. Si está preocupado respecto a caerse en el inodoro a raíz de su pobre control postural, su terapeuta ocupacional puede hacer que practique el sentarse en un inodoro. La maestra de su niño y el terapeuta de juego interactivo pueden introducir los temas que lo preocupan en la clase y en las sesiones de terapia, donde muchos niños comparten aquellos aspectos. Estos profesionales son sus socios en el trabajo con su hijo, permítales que la ayuden.

CAPITULO 15

SÍNDROMES DE NECESIDADES ESPECIALES

A menudo, observamos los desafíos de las necesidades especiales desde el punto de vista de sus causas: el Síndrome de Down y el Síndrome del X frágil implican ciertos patrones cromosómicos; el síndrome alcohólico fetal proviene del uso de alcohol durante el embarazo; los problemas del desarrollo ocurren en muchos niños expuestos in útero a sustancias tales como la cocaína. También observamos estas dificultades desde el punto de vista de las habilidades funcionales específicas del niño. Para la vasta mayoría de los problemas del desarrollo, nosotros no hemos identificado causas aunque es probable que descubramos más sobre ellos en el futuro. El perfil funcional, sin embargo, con frecuencia provee una guía importante para nuestras intervenciones porque señala las áreas que necesitan mejorar, como así también las fortalezas.

Es de ayuda, tal como lo hemos discutido, visualizar los síndromes de necesidades especiales en términos de los diferentes problemas de procesamiento que los caracterizan. Imagine la mente como teniendo un número de componentes, incluyendo el planeamiento motor y el secuenciamiento, el procesamiento auditivo y la comprensión verbal, la regulación verbal, viso-espacial, sensorial y afectiva. ¿Cómo funcionan juntas estas habilidades componentes? En un ser humano y en muchos mamíferos, hay una intención o propósito hacia el comportamiento. Esta intención proviene del afecto o la emoción (deseos). La emoción nos dice qué queremos hacer. Un bebé de ocho meses de edad, viendo algo interesante en la boca de su madre, siente curiosidad y un gozo anticipado de “si puedo tomar aquella cosa”. Hay una urgencia, un deseo, un afecto o emoción que inicia la búsqueda del objeto. Tal como un director de orquesta, este intento organiza los componentes dentro de la acción. Más tarde, esta misma intención o afecto le da significado a las palabras y actividad; éstas no tienen un significado si no hay un propósito u objetivo para ellas, ni ninguna emoción que las invista.

Todos los niños necesitan desarrollar los diferentes componentes de sus mentes, tales como la habilidad para secuenciar acciones o para formar palabras. Ellos también necesitan un líder de la orquesta, un director para proveer la organización, el propósito y los objetivos. Este papel lo cumplen las emociones o intenciones, que derivan de las relaciones interactivas tempranas.

Mientras analizamos los diferentes síndromes desde un punto de vista funcional, identificamos la ubicación del problema, vemos qué habilidades componentes están afectadas y si el conductor emocional, es decir la emoción, permanece sin desarrollarse o desconectada de las habilidades.

LAS HABILIDADES COMPONENTES

Podemos dividir las habilidades componentes en varias áreas funcionales. El planeamiento motor y, más ampliamente, el secuenciamiento nos permiten llevar a cabo lo que nos indica nuestra intención o afecto. Sin el mismo, podríamos tener la intención, el deseo más fuerte, pero no seríamos capaces de traducirlos en un plan de acción. Por ejemplo, si usted quisiera salir por la puerta para ir afuera a jugar y el plan de acción (el planeamiento motor o secuenciamiento) no estuviera presente para guiarlo, no dejaría de girar interminablemente. Si tuviera una idea fantástica para una historia que rivalizaría con los dramas de Shakespeare, pero no pudiera secuenciar sus palabras en oraciones y sus oraciones en párrafos para crear una serie de ideas y conceptos más amplios, nunca sería

capaz de poner en marcha su inspiración para los demás o para sí mismo. Es nuestra capacidad de secuenciamiento la que nos permite comunicar la intención; desde atravesar una puerta y abrirla (lo cual requiere dos pasos: caminar, colocar una mano en el picaporte y abrirla) hasta el secuenciar palabras dentro de oraciones y párrafos más largos.

Otra habilidad componente es la capacidad para procesar y comprender lo que oímos para decodificar sonidos y palabras, comprender lo que vemos entendiendo las relaciones espaciales. Éstas últimas le permiten a un infante o niño pequeño concebir cómo están conectadas las habitaciones de la casa y cómo ir de una habitación a la otra para localizar a su madre cuando escucha su voz. El niño que no puede solucionar este problema espacial, se siente inseguro y se hace dependiente y demandante, o entra en pánico y se retrae. El que puede solucionarlo, sabe dónde está su madre y puede ir hacia ella cuando la desea. Este niño se siente más seguro y estable, pues puede explorar y ser más aventurero porque lleva un mapa en su cabeza que le sirve como su escudo de seguridad. Considere una clase de nivel preescolar muy ocupada. Un niño está abrumado por las diferentes actividades que se realizan en torno a él. Otro crea un mapa espacial integrado y sabe exactamente qué está sucediendo en cada esquina. Él sabe dónde está la maestra, los otros niños, qué juguetes están cerca y cuáles lejos porque tiene un sentido integrado de su mundo. La habilidad para entender las relaciones espaciales es muy importante porque nos permite integrar las diferentes piezas de quiénes somos. Nuestro sentido del sí mismo descansa sobre los mapas espaciales y temporales de las personas, sentimientos y cosas.

La habilidad para modular la sensación nos ayuda a negociar con el mundo sin sentirnos abrumados o desconectados y no implicados. Algunos niños son hiper sensibles o hipo-sensibles al tacto, al sonido, al olor o al movimiento. Tal como lo hemos visto en capítulos anteriores, podemos usar otras clasificaciones o dividir estas partes componentes en más subpartes, considerando por ejemplo, la habilidad musical, la artística, la verbal, la atlética, entre otros muchos talentos.

EL DIRECTOR DE LA ORQUESTA

Los componentes se desarrollan durante los meses y años tempranos, tal como lo hace la habilidad para desarrollar la intención y conectarla a los componentes. En los primeros meses de vida, la intención está comenzando a formarse. Primero la vemos claramente alrededor de los 3 a 8 meses cuando el bebé comienza a ir al alcance de las cosas, mira en forma deliberada o vocaliza ante un rostro sonriente. Cerca de los 8 meses, el bebé evidencia una gran cantidad de comportamiento simple, intencional e interactivo.

A medida que avanza hacia los 18 meses, puede tomar a su padre de la mano, caminar hasta la puerta, golpearla y señalar como si dijera “Afuera”. Busca juguetes en la siguiente habitación y obtiene ayuda de sus padres para alcanzar uno que está sobre un estante alto. También es capaz de abrir y cerrar de 50 a 60 círculos de comunicación en forma seguida para llevar a cabo un comportamiento complejo de solución de problemas. Tal comportamiento sugiere que una habilidad de secuenciamiento –la capacidad para planear acciones motoras– está ahora bajo la dirección del director, la intención. El niño siente el deseo de tener un juguete y secuencia un plan complejo de acción para obtenerlo. También procesa sonidos. Si su padre lo mira confundido y dice “¿Dónde?”, “Allí”, él puede procesar el sonido y tal vez comprender la palabra ‘dónde’. Si en lugar de decir “¿Quieres el juguete?”, su padre dijera “¿Quieres leche?”, el niño negaría con la cabeza y señalaría el juguete. Del mismo modo, es capaz de vocalizar así como leer las expresiones faciales y los gestos. Si su padre señala el lugar incorrecto, usa su procesamiento viso-espacial para dirigirlo hacia dónde desea que vaya.

El niño está usando ahora tres habilidades componentes -la habilidad de secuenciamiento, la del procesamiento auditivo y la del viso-espacial-, las que se encuentran bajo la dirección de la intención o emoción. La conexión entre la intención y las habilidades componentes se desarrolla de una manera fundamental cerca de los 18 meses de edad.

Nosotros podemos comprender los diferentes desafíos de las necesidades especiales en términos de este modelo de habilidades componentes necesarias y del conductor emocional de la orquesta. ¿Qué componentes no se están desarrollando en qué síndromes? ¿Qué síndromes implican una falta de habilidad para conectar la intención o la emoción a las habilidades componentes?

SÍNDROMES INDIVIDUALES

Un gran grupo de problemas del desarrollo son los tipos de *encefalopatía estática* (encefalopatía, como “trastorno del sistema nervioso” y estática, como “no progresiva”). Estos problemas son estáticos porque el daño ha sido causado por un trauma, una infección, problemas metabólicos, patrones cromosómicos o factores desconocidos. Estos problemas se oponen a los trastornos progresivos o neurodegenerativos, en los cuales la condición empeora con el tiempo, incluso con un óptimo programa de intervención. Los problemas estáticos incluyen el síndrome de Down, el síndrome del X frágil, el síndrome alcohólico fetal, bajo peso al nacer, abuso materno de sustancias, muchos tipos de parálisis cerebral, trastornos del espectro autista, déficits cognitivos, formas de retardo mental y varios trastornos serios del lenguaje, problemas motores sutiles y deterioros de la visión y la audición. Observemos cómo la consideración de los problemas de procesamiento subyacentes pueden llevar a un plan de intervención para estos problemas.

Los trastornos del espectro autista implican ambas partes componentes y al director de la orquesta. Con estos trastornos, como así también con los trastornos del desarrollo multisistémicos, vemos un amplio rango del desarrollo en las habilidades componentes. Algunos niños con problemas del espectro autista también son rotulados como retardados mentales porque muchas de las habilidades componentes están severamente afectadas. Otros, son considerados autistas pero tienen habilidades inusuales. Ellos son capaces de memorizar libros completos o realizar ciertas operaciones matemáticas, ser precoces en algunas áreas tales como la lectura, pero no pueden conectar la intención o emoción a estas partes componentes y dar, por lo tanto, propósito y significado a la manera en que ellas funcionan.

Considere un niño que está balbuceando. Él reproduce algunos sonidos, hace sonidos graciosos, auto-estimulatorios y, ocasionalmente, pronuncia una palabra o una oración al azar. Este niño nos está mostrando que la habilidad para procesar sonidos, aunque tenga problemas, está más desarrollada en él que en uno que no puede repetir sonidos o vocalizar. Hay alguna fortaleza en esta parte componente, si bien no está debidamente desarrollada. Con los problemas del espectro autista, mientras estamos remediando las partes componentes debemos trabajar en una tarea más grande: la de ayudarlo a enlazar su intención, su deseo y emociones a estas partes componentes. Por lo tanto, cuando esté balbuceando y se implique en patrones auto-estimulatorios de sonidos, necesitamos llevarlo hacia la interacción. Comenzamos este proceso repitiendo su balbuceo y tal vez tratando de imitar el sonido que está haciendo. Este acto, a menudo, logra una mirada de reconocimiento. Cuando tenemos un ritmo de producción de sonidos de ida y vuelta, estamos planteando un juego de balbuceos. Muchas maneras efectivas de iniciar esta interacción se describen en los capítulos sobre el tiempo en el piso.

La clave es crear un sentido de intención en torno a las partes componentes que funcionen. Mientras los terapeutas ocupacionales, del lenguaje y los educadores especiales adicionan las habilidades de rotulación, nosotros tratamos de darles intención y propósito. Para aquellos niños que tienen problemas tanto con el director como con las habilidades componentes -es decir, aquellos con dificultades del espectro autista y con trastornos del desarrollo multisistémicos- el objetivo es llevarlos hacia una relación tal que sus emociones se conecten con otra persona. Para lograr este objetivo, bájese en las habilidades componentes que están funcionando en su más alto nivel. Si el niño ya está produciendo sonidos y palabras, incorporamos aquella habilidad a la interacción, combinándola con gestos muy simples y un sentido de relación. Lo alentamos a realizar sonrisas cálidas, caricias y juegos interactivos simples que puedan implicar el alcance de un objeto. Si es capaz de algunas palabras, preguntamos “¿Quieres la manzana?” o “¿quieres la leche?”, etc. Si sus acciones no tienen intención o son auto-estimulatorias, es signo de un pobre funcionamiento del director y de muy poca conexión entre la emoción y las acciones.

Con algunos de los otros síndromes, tales como parálisis cerebral, déficits cognitivos o severos trastornos del lenguaje, la habilidad para conectar la emoción o la intención a la acción está funcionando bien pero hay severos déficits en las habilidades componentes. Nosotros observamos un doble desafío con la parálisis cerebral, pues debemos remediar los problemas motores y ayudar al niño a aprender a usar su sistema motor; tenemos que hacer que lo use intencionalmente con un propósito. Su emoción y su intención ya están conectadas a sus capacidades motoras. Él desea balbucear y decir la palabra *manzana*, pero sus problemas motores no le permiten formar la palabra; su brazo no toma la manzana de la boca de sus padres porque no puede controlar los movimientos de su brazo, es decir, no toma la manzana y no mira a sus padres porque no puede mover su cabeza o sus ojos en la dirección de la manzana. Tiene un tono muscular bajo y habilidades de planeamiento motor muy pobres. Cuando las habilidades componentes son tan difíciles de usar, la conexión entre el afecto o la intención y la habilidad de secuenciamiento, o más ampliamente, las habilidades motoras, entra en desuso. Si los terapeutas y los padres no toman conciencia de la importancia de la intención -si, por ejemplo, intentan ayudar al niño a aprender a realizar movimientos motores de una manera pasiva, manipulando sus brazos por él- la propia intención del niño no estará implicada.

Como con cualquier función del cuerpo, si no la usamos, la perdemos. En muchos síndromes que implican un severo déficit en una habilidad, la conexión entre el afecto o la intención y aquella habilidad puede perderse porque **entra en desuso (Está repetido en el párrafo de anterior)**. Por lo tanto, es imperativo prestar atención al afecto o intención, incluso en síndromes en los cuales no sea el problema primario. Con frecuencia, vemos un niño con parálisis cerebral o con severos problemas de procesamiento que está muy auto-absorto, pues no tiene propósito ni intención. Una vez que comenzamos a trabajar con él, la intención aparece rápidamente. Al principio, no podemos estar seguros si tiene un problema del espectro autista más la parálisis cerebral, más los déficits cognitivos, o solamente déficits cognitivos o parálisis cerebral. Al principio, el problema puede ser mal diagnosticado porque está auto-absorto, es repetitivo y auto-estimulatorio. Luego de un mes de trabajar para que emerjan sus emociones, el niño está muy relacionado, se muestra interactivo y más intencional. Aunque tenga un largo camino hacia delante, la conexión primaria entre intención y sus diferentes habilidades componentes está allí.

Un desafío crítico con la parálisis cerebral es la identificación de los movimientos que el niño puede hacer. Cada movimiento exitoso conecta sus emociones o intención a sus habilidades motoras y secuenciales. Mientras se utilizan los modelos desarrollados por los

terapistas físicos y ocupacionales para ayudarlo con sus patrones motores, debemos trabajar siempre en la conexión de estos patrones motores con sus deseos. Comenzamos con los movimientos más simples que pueda hacer, tales como movimientos de la lengua, del tronco, de la cabeza y eventualmente de los brazos, piernas y manos, los cuales son casi siempre más difíciles. Lo ayudamos a usar cualquier parte de su cuerpo de una manera intencional, creando desafíos en los que desee usar aquella parte y le permitimos que practique por sí mismo. De este modo, enlazamos el sistema de la intención y nos aseguramos que el director de la orquesta esté funcionando. Como la experiencia emocional es crítica para el crecimiento de la futura inteligencia y la habilidad de solución de problemas, aún con síndromes no autistas necesitamos prestar mucha atención al líder emocional de la orquesta y a su funcionamiento. Con frecuencia, mejorará más rápidamente cuando no haya un déficit primario en el procesamiento en la conexión entre la intención y las otras capacidades. Aunque en los síndromes no autistas, el déficit esté en la habilidad componente misma, el niño podría aparecer con una falta de comportamiento intencional a raíz del desuso.

Los déficits cognitivos y del lenguaje requieren un modelo similar, con una terapia del habla tradicional y una educación especial realizada en el contexto de un modelo del tiempo en el piso, tal como se la describió en los capítulos anteriores.

Los trastornos por bajo peso en el nacimiento, por abuso materno de sustancias, el síndrome del X frágil, el síndrome alcohólico fetal y los trastornos severos por déficits de la atención implican todos, en diferentes grados, desafíos en la modulación sensorial (hiper o hipo-reactividad al tacto, al sonido, la vista, el olfato y el movimiento), como así también problemas en el procesamiento viso-espacial o auditivo y problemas más o menos severos en el planeamiento motor y en el secuenciamiento. Como cada niño es único, es importante diagnosticar el patrón regulatorio de cada uno. ¿Cómo se presenta el desarrollo en el planeamiento motor y el secuenciamiento? ¿y en el tono motor?. ¿Es el niño hipo o hipersensible al sonido o al tacto?. ¿Cuánto problema tiene en su procesamiento auditivo y viso-espacial?. ¿Qué indicadores funcionales del desarrollo ha dominado o no?. ¿Está conectado, es intencional y soluciona problemas complejos no verbales, usando sus ideas creativamente, pensando lógicamente?. Se debe desarrollar un plan de intervención apropiado al perfil de cada niño, que no se base tanto en su diagnóstico.

Los niños con Síndrome de Down casi siempre tienen bajo tono muscular y severos desafíos en el planeamiento motor. Ellos tienden a ser más lentos que los demás para registrar el sonido y, usualmente, tienen problemas en el procesamiento auditivo y en el viso-espacial, aunque la extensión de estos problemas varía enormemente. La facilidad con la que aprenden las habilidades cognitivas, abstractas también varía de la misma manera. Nosotros no hemos probado los límites de sus habilidades y de otros muchos síndromes, porque no los hemos incluido en un programa de intervención que implique tanto la intención como el afecto y las habilidades componentes. Cada año aprendemos más acerca de cómo fortalecer estas partes componentes de una manera innovadora. Los niños con Síndrome de Down son frecuentemente muy cálidos y interrelacionados; su sistema emocional funciona, por lo general, muy bien. Podemos confiar en esta fortaleza para estimular niveles más y más altos de desarrollo cognitivo. Es importante desafiarlos. Por ejemplo, cuando intentamos enseñar matemáticas a un niño que tiene un secuenciamiento motor pobre, trabajamos con la adición, la sustracción, la multiplicación y la división usando pequeños números (tal vez del cero al seis). Utilizamos secuencias simples para que pueda dominar los conceptos y no se pierda en los detalles del secuenciamiento. Con maneras tradicionales de enseñar matemáticas, los niños que tienen problemas de secuenciamiento (los cuales incluyen a muchos con Síndrome Down) se confunden tanto que se **cierran**. Algunos pueden dominar la división y la multiplicación simples y, aún las

fracciones y los decimales, si trabajamos con una pizza cortada en secciones. Nosotros describimos este modelo en el Capítulo 19.

Programas excelentes están disponibles en muchas comunidades para niños con déficits visuales, pero podemos agregar nuevas partes a estos programas basados en nuestro modelo del desarrollo. El niño con severos déficits visuales necesita una ayuda extra en la práctica de la gestualización vocal mientras intenta dominar las etapas del desarrollo: para conectarse, atender, tener gestos interactivos intencionales, solucionar problemas preverbales complejos y luego verbales complejos. El sistema visual es una parte importante del aprendizaje de los gestos y permite conocer las expresiones faciales de la mamá y los movimientos de mano del papá. Por lo tanto, necesitamos trabajar con las habilidades preverbales, es decir, la gestualización auditiva, el tono de voz y las sutilezas de las emociones expresadas en las voces. El niño puede descubrir mucho a través de la gestualización vocal sutil, como así también con el tacto, el movimiento y otros sentidos; a la vez que necesita una práctica adicional en la entonación y en la gestualización vocal de ida y vuelta más rápida.

El niño con déficits visuales también necesita una práctica extra en la coordinación perceptual. Para muchos, el sistema motor depende del visual; ellos ven un objeto y van por él. El que presenta un severo déficit visual depende de escuchar algo respecto del objeto, localizar el sonido en el espacio y luego ir por él. Los objetos que tienen diferentes cualidades sonoras lo ayudarán a aprender a juzgar la distancia y la ubicación. El mundo motor y la habilidad para solucionar problemas motores, para tener un sentido de dónde están las cosas y para formar relaciones espaciales -lo cual depende típicamente del sistema visual- puede aprenderse a través del sistema auditivo y de los otros sentidos, tales como el tacto y el olor. Nosotros necesitamos crear maneras más innovadoras de estimular estas conexiones motoras. Los juegos que implican el sonido y el ir a buscar, y para los deambuladores, cantidades de solución de problemas usando claves sonoras para imaginar dónde está escondido un objeto, pueden contribuir a lograr un sentido del espacio auditivo. En matemática, el pensamiento del gran cuadro se basa a menudo en conceptos visuales-espaciales. Los principios matemáticos con frecuencia son más fáciles de aprender con este tipo de patrones, en parte, porque la mayoría de las dimensiones visuales-espaciales son continuas, tal como lo son muchos conceptos matemáticos. Los niños que no tienen estos conceptos necesitan aprender el pensamiento del gran cuadro a través de otras percepciones sensoriales. Aunque las palabras tengan diferentes significados, el sonido puede ser continuo. Entonces, podemos enseñar el pensamiento del gran cuadro a través de los sonidos, por ejemplo, moviéndonos desde los sonidos suaves a los fuertes. Es importante trabajar con las dimensiones del tiempo y el espacio también. ¿Es algo grande – gr a a n d d e e – o pequeño – pe e e e qu e e ñ o o o?. No solamente podemos ver lo grande y lo pequeño en una dimensión continua, sino que podemos escucharlo y tocarlo en una dimensión continua también. Podemos lograr el sentido de “grande” a través del sonido, como así también mediante el tacto.

Muchos niños que poseen visión tienen problemas visuales-espaciales. Para ellos son de ayuda los típicos juegos visuales-espaciales. Para un bebé, esconder cosas en sus manos; para un niño, encontrar cosas usando claves; para un niño mayor, hacer cosas que impliquen la discriminación visual, la categorización visual y la solución de problemas perceptuales.

Para los niños con déficits auditivos, existen muchos programas excelentes. Nuevamente, podemos agregarles ideas del desarrollo. Por ejemplo, nosotros confiamos en escuchar para imaginar expresiones emocionales sutiles; el tono de voz es una clave especial. Muchos adultos pueden imaginar cómo se siente alguien a quien le están

hablando por teléfono, aunque no vean un rostro. Nuestro sistema auditivo conecta nuestras percepciones al sistema motor más rápidamente que el visual. Si oímos un sonido peligroso, podemos movernos más rápidamente que si vemos algo peligroso. El sistema auditivo es muy adaptativo pues capta aspectos emocionales sutiles y nos alerta del peligro o de la seguridad en el ambiente.

El niño con un déficit auditivo tiene que confiar más en la vista. Para mejorar la percepción visual y los otros sentidos, podemos jugar con él no simplemente cara-a-cara, sino también con una excepcional animación y sutileza. También usamos otros componentes, tales como los patrones de tacto y de movimiento, así como los ritmos. El niño necesita usar sus otros sentidos para percibir la emoción. Si usted sostiene su mano y la pellizca un poco o le hace cosquilla cuando está contento, estará recibiendo tanto la sensación táctil como la visual; también sentirá el ritmo en el que usted está sosteniendo su mano. Los patrones de balanceo o de otros movimientos también implican sentimientos. Hay una tendencia histórica -la que todavía existe hasta cierto punto- de hacer que los padres de los niños con algún déficit auditivo se paren detrás de su niño y le hablen, de modo que él deba confiar en su escucha y no pueda usar las claves visuales u otras. Nosotros hemos visto que esta práctica termina en el desarrollo de severos problemas de relación, comunicación y pensamiento además de los de procesamiento auditivo. Los niños tratados de esta manera también tienen más características autistas que los demás. Finalmente, esta práctica no los ayuda a usar el sistema visual para brindar claves afectivas, conectarse o solucionar problemas.

El niño con un déficit auditivo necesita práctica extra para negociar las diferentes etapas del desarrollo (atención, conexión, gestos afectivos simples, gestos para solucionar problemas complejos, uso de ideas, y luego el pensamiento lógico). Para ayudarlo a trepar la escalera del desarrollo debemos brindarle práctica en la gestualización emocional y motora, porque está tratando de dominar los pasos del desarrollo sin el beneficio del registro sonoro total. Debemos ayudarlo a usar las claves afectivas visuales y las motoras; lo desafiamos a usar su iniciativa y a desarrollar patrones motores visuales. Deseamos que él utilice cualquier reconocimiento sonoro que tenga para el secuenciamiento motor auditivo-perceptual y para comprender el tono y los gestos y, eventualmente, las palabras. Cortarle los canales sensoriales puede deteriorar las experiencias necesarias para negociar los indicadores del desarrollo.

Como el sistema auditivo tiende a ser más rápido que el visual en la transmisión de la información al sistema motor, es muy valioso el trabajo con ejercicios motores visuales, tales como: los juegos de mirar e ir a buscar, las señales de luces, los movimientos, y los de solución de problemas visuales-motores complejos a medida que los niños crecen. Si tiene reconocimiento sonoro, es importante trabajar en los patrones motores-sonoros y, hasta cualquier grado posible, conectar los patrones sonoros a los motores para fortalecer la habilidad para la coordinación y la integración perceptivo-motora. También debemos crear ejercicios y juegos para ayudarlo a enlazar el sonido y la vista, así como a coordinarlos con diferentes patrones motores. Podemos plantear juegos que provean claves visuales y, mientras sea posible, claves auditivas para señalar patrones motores particulares. Por ejemplo, los niños mayores pueden colocar la pelota en la caja A, B o C, dependiendo de la información visual y auditiva que reciban. La información que llega a través de otros sentidos -tacto, olfato o movimiento, incluyendo el movimiento rítmico y la música- también ayudará a construir una base más sólida de patrones perceptivo-motores. Es importante construir la capacidad de integrar aún la información limitada desde los diferentes sentidos. Aunque tenga sentidos más fuertes en términos de su habilidad para procesar información, es importante coordinar, tanto como sea posible, la información que proviene de los sentidos más débiles.

Comúnmente, el sonido y la comprensión de las palabras están asociados con el lenguaje verbal. Éste, a menudo, tiene que ver con aspectos del secuenciamiento de la información. La habilidad para secuenciar palabras dentro de una oración, oraciones dentro de un párrafo o una serie de ideas explicadas dentro de un párrafo de un ensayo implica el secuenciamiento de la información verbal. Muchas partes del sistema nervioso están **implicadas** en el mismo: los sistemas motor y verbal, como así también las relaciones espaciales. Cuando un sistema de procesamiento sensorial no es capaz de contribuir tan completamente como es posible al aprendizaje del secuenciamiento, necesitamos proveer práctica extra a través de los otros sentidos, del sistema motor y de los símbolos emergentes.

El niño que usa el lenguaje de signos debe ser desafiado a secuenciar largos diálogos y a usar imágenes y diseños espaciales también. Él puede contar una historia larga con imágenes y también con signos. Asimismo, debe practicar el secuenciamiento con ritmos musicales o secuencias sonoras que podrían estar dentro de su rango de percepción auditiva si tiene una audición parcial. El secuenciamiento es muy importante como una base para la comunicación, el pensamiento y la solución de problemas y, por lo tanto, debe recibir práctica extra, especialmente cuando la audición está deteriorada.

El niño con desafíos auditivos necesita práctica extra para integrar detalles dentro de un gran cuadro, viendo tanto el bosque como los árboles. El pensamiento del gran cuadro se facilita típicamente a través del razonamiento viso-espacial. Las categorías abstractas, en un sentido, son las casas para los detalles. Pero el procesamiento auditivo es necesario para comprender los detalles en nuestro mundo perceptivo. Como el sistema auditivo contribuye a la comprensión de los significados específicos y de cómo cada árbol en el bosque es único, separado y distinto, se necesita una gran cantidad de práctica con el uso de los distintos canales sensoriales –visión, tacto, olfato, movimiento– para comprender tanto los detalles como el gran cuadro. Los ejercicios que se centran en la discriminación y en la categorización visual son una parte importante del programa educativo para el niño con un déficit auditivo. También es útil utilizar signos o imágenes para ver cómo las partes encajan dentro del conjunto y cómo los detalles particulares de un tema se pueden organizar de diferentes maneras. La participación en discusiones del aula que requieran la defensa de conclusiones del tipo gran cuadro con ejemplos específicos, proveen un apoyo excelente para esta clase de pensamiento. Del mismo modo, es útil describir una imagen desde el punto de vista del conjunto y de sus partes.

Al asistir niños que tienen déficits visuales o auditivos, también necesitamos ayudarlos a elaborar las emociones o afectos fuertes. Muchos de nosotros somos capaces de tratarlas porque experimentamos interacciones emocionales a través de nuestros diferentes sentidos: visión, audición, olfato, tacto, movimiento. Sintetizamos estas experiencias sensoriales distintas y las integramos a través de la creación de categorías abstractas de la experiencia. Del mismo modo, experimentamos el enojo como una tirantez en los puños, la tensión en los músculos del estómago, un vacío en el pecho, una serie de patrones de acción potenciales (golpear, gritar o llorar), una serie de palabras (“Estoy enojado”), una serie de imágenes visuales que implican acción, o también un olor o una sensación táctil particular (“erizándome” con enojo). En el desarrollo, estos múltiples aspectos del enojo están ordinariamente sintetizados e integrados dentro de un concepto que puede experimentarse a niveles más y más altos de integración y de síntesis. Por ejemplo “Estoy enojado y tengo una buena razón para estar enojado, pero mejor no hago nada ahora porque la situación no es la correcta. Debo ser paciente y esperar mi tiempo”, podría ser una síntesis de alto nivel de un sentimiento de enojo del momento. Para promover la habilidad de tolerar emociones fuertes sin actuarlas a través del

comportamiento directo, inhibirlas o evitarlas, necesitamos ser capaces de integrar y sintetizar nuestras experiencias a través de los diferentes sentidos y formar categorías abstractas para reflexionar sobre estos sentimientos fuertes.

Para promover la reflexión en el niño que tiene problemas de procesamiento en un canal sensorial o déficits en la percepción de la información a través de un canal sensorial, es necesario brindarle práctica extra para que se enfrente con afectos fuertes y sintetic cualquier experiencia que llegue a través de los diferentes sentidos. En un nivel práctico, esto significa ayudarlo a experimentar su mundo emocional en dosis que pueda tolerar y dominar. Significa calmar a un deambulador antes que se enoje, se asuste o se haga demasiado necesitado. También implica ayudarlo a experimentar su rango completo de afectos y emociones a través del juego simbólico, de las experiencias de la vida real, o también evitar patrones de sobreprotección que deteriorarán su habilidad de experimentar el amplio rango de afectos que son parte de la vida. Por ejemplo, tratar de quitar las experiencias frustrantes, con la creencia que no debe experimentar enojo podría ser contraproducente; la experiencia del enojo intenso puede ayudarlo a enfrentar efectivamente emociones y a sintetizarlas. La estimulación de su creatividad, independencia y afirmación, aunque tenga dificultad para usar uno u otro de sus sentidos, le permitirá tolerar un rango más amplio de emociones, ponerlas en forma simbólica, visual o auditiva, y reflexionar sobre ellas.

PARTE TRES

FAMILIA, TERAPIA Y ESCUELA

CAPITULO 16

DESAFÍOS MATRIMONIALES

Ann y George Lewis estaban llenos de alegría al nacer su hijo. Michael era su primer niño y se regocijaban en su belleza: sus manos diminutos, bien formadas, sus ojos oscuros, pestañas gruesas y largas, y su cabeza gruesa de pelo negro enrulado. Les concedió su primer sonrisa a la edad de 3 meses y se volteó a los 4. A los 8 meses gateaba, arrullaba y exploraba su mundo. Alaño y medio, ya había dominado varias palabras. Los amigos y abuelos alababan su rapidez para aprender y los padres se regocijaban en sus logros. Era cierto que Michael era un bebé difícil y caprichoso respecto a la comida (nunca había mamado bien), nervioso respecto a los ruidos fuertes (el timbre siempre lo alteraba) y con frecuencia renuente a dormir (nunca dormía durante toda la noche). Pero era cariñoso, afectivo y siempre estaba dispuesto para los abrazos y besos.

Cuando Michael cumplió 19 meses, los Lewis sintieron un cambio sutil. No era nada concreto, nada que pudieran identificar, pero Michael parecía responder menos. Ya no respondía cuando lo llamaban por su nombre y cuando indicaban dibujos en libros, ya no los nombraba como siempre lo hacía; ahora sólo miraba sombríamente las páginas. Hace meses, estaba constantemente exigiendo libros nuevos, pero en ese momento insistía en los mismos tres libros todo el tiempo. Igual sucedía con los videos; quería que pasasen sus dos videos favoritos una y otra vez, y la mera sugerencia de un video diferente lo hacía caer en rabieta.

Cuando los Lewis mencionaron sus preocupaciones a la cuidadora de la guardería de Michael, ella dijo que no había notado nada; que todavía parecía “comportarse bien”. Los abuelos de Michael estaban de acuerdo. “¿Por qué se preocupan?”, les regañaban. “Tiene dos años, es una etapa”. Ann y George no se sentían reconfortados. Cuando lo llevaban al parque, ya no corría alegremente a lo largo de las filas de autos, sino que miraba fija e intensamente las luces delanteras como si estuviera examinando defectos. O caminaba a lo largo del cerco de alambre como si sus ojos estuviesen pegados a él. A ellos les parecía que su mundo se contraía. Cada día los absorbía menos.

Finalmente, cuando Michael tenía dos años, mencionaron sus preocupaciones al pediatra. Él estaba de acuerdo con la cuidadora de la guardería de que nada sucedía, pero cuando Ann comenzó a llorar, él cedió y recomendó a un psicólogo infantil. Este dijo que Michael tenía un Trastorno Generalizado del Desarrollo. Ellos estaban en shock ¿Cómo había sucedido?, ¿quién era el responsable?, ¿qué significaba para Michael?, ¿qué significaba para ellos?.

Comenzaron una búsqueda frontal por lo que necesitaban escuchar: que el diagnóstico era incorrecto. Pero un tercer especialista lo confirmó. Ann comenzó a leer vorazmente todo lo que podía conseguir acerca de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. Libros, diarios médicos, artículos de revistas y cuanto más leía, más albergaba la esperanza secreta que había un pequeño dato de información poco conocido que diría que no era verdad o que había una cura. Al mismo tiempo, se culpaba a sí misma. “Fue la

vez que no le puse el cinturón de seguridad y se golpeó la cabeza”. Su creciente culpa le hizo aumentar sus lecturas y redoblar la atención que le daba a Michael.

George reaccionaba de manera diferente. No leía y no buscaba respuestas. Ni siquiera le hablaba a Ann sobre el diagnóstico. Se retrajo. Pasaba más y más tiempo en el trabajo –hasta traía trabajo a casa– para evitar los sentimientos respecto a su hijo. Llegaba a las ocho o nueve, cuando sabía que tanto Michael como Ann estarían durmiendo.

La condición de Michael empeoró. Se retrajo totalmente a su mundo interior, del cual ningún halago o ruego lo extraía. El niño brillante y verbal que hace pocos meses podía repetir números, ahora pasaba su tiempo con el chupete en la boca, acurrucado debajo de una silla o mesa. Los esfuerzos por sacarlo, darle de comer o vestirlo producían incontrolables ataques de histeria que podían durar una hora o más.

Ann lo anotó en un programa de intervención temprana, pero su condición se intensificó. Ella estaba enojada, abandonada por George en el cuidado de su hijo. ¿No era él tan responsable como ella, ¿no era Michael también su hijo?, ¿por qué no la ayudaba?, ¿por qué no estaba allí cuando lo necesitaba?. Quizás los problemas de Michael provenían de George, que tenía una historia de depresión. De este modo, George se retrajo de su mujer y de su hijo y, a su vez, ella de su esposo. Cesó de esperar algo de su parte, dejó de hablarle, de sentir algo por él que no fuese un enojo triste y pesado.

George también estaba enojado. ¿Qué le había sucedido a su familia?, ¿a la vida confortable que había llegado a construir?, ¿a la esposa que solía saludarlo cariñosamente cuando llegaba a casa y escuchaba los cuentos de su día?. Esta nueva esposa parecía no tener tiempo para él, sólo para ese niño que había arruinado sus vidas. George se encontró deseando que Michael jamás hubiese nacido ¿pero, qué estaba pensando?, ¡él amaba a Michael!. Pero conocer su ambivalencia y la culpa que producía era demasiado para soportar. De este modo, se mantuvo alejado. Al menos en su trabajo podía sentirse normal.

Entonces una noche y después de un año del diagnóstico, la familia salió a comer a un restaurante familiar. Era su primera salida en meses, su primer intento de seguir con sus vidas. Sentándose a la mesa, Michael comenzó a aullar. Ann y George miraban su comida, demasiado conscientes de las miradas que estaban recibiendo. Unos momentos después, una pareja mayor pasó por su mesa al caminar hasta la puerta. El hombre se acercó y dijo: “¡Deberían hacer las cosas mejor y no permitirle a su niño comportarse de esta manera aquí!”. Antes de saber qué estaba haciendo, George saltó y siguió al hombre hasta afuera gritándole: “Esta es la primera vez que saco a mi familia a pasear en más de un año. No necesito sus consejos. Para su información, mi hijo tiene un trastorno mental serio”. El hombre estaba avergonzado pues pensó que Michael estaba meramente fuera de control. No podía pedir suficiente perdón por su acción. Pero George no estaba aplacado y por días caminó sombríamente por la casa, incapaz de hablar o mirar a los ojos a su esposa.

A pesar de lo horrible de la situación, también fue un punto clave. De alguna forma, los movió a la acción. Decidieron que ya no estaban dispuestos a quedarse en casa y dar por muerta su vida anterior. Ann dejó de buscar un especialista que le dijese que el trastorno se iría, e intensificó el programa de terapia. Gradualmente, George dejó de llegar tarde del trabajo y arregló sus horarios como para poder llevarlo a algunas de sus sesiones de terapia, además de estar con él durante las tardes. También comenzaron a consultar a un consejero matrimonial para manejar sus sentimientos conflictivos respecto a ellos mismos y a su hijo.

Ann y George todavía se sentían tremendamente doloridos y enojados por el trastorno de Michael y por el cambio dramático que trajo a sus vidas. Todavía lamentaban al hijo que nunca tuvieron. Pero por primera vez en más de un año, esos sentimientos no les impidieron tratarse honestamente entre sí y con el hijo que realmente tenían. El cumpleaños de Michael fue muy duro para ellos, les recordaba todas las expectativas que habían tenido ante su nacimiento y todas las maneras en que no podrían cumplirse. La Navidad fue igualmente sufrida. Pero en el siguiente cumpleaños, fueron capaces de anticipar y lidiar mejor con su desilusión. Para entonces, Michael había hecho progresos significativos en la terapia. Ya no evadía a sus padres y comenzaba a buscarlos, a mirarlos más, a hacerles gestos y a usar palabras. Los Lewis después de un año con el consejero, habían aprendido a confiar uno en el otro y ya no sentían que tenían que luchar solos con los problemas de su hijo.

REACCIONANDO A UNA VIDA CAMBIADA

A pesar que los esposos se sintieron solos cuando tenían que enfrentarse con los problemas de su hijo, estaban más que solos respecto a la manera en que el problema afectó a su familia. Los sentimientos conflictivos, el enojo, el aislamiento, el deseo de culparse a uno mismo y al otro, son comunes en familias que están enfrentándose con los problemas del desarrollo de su hijo o hija.

Muchos padres reciben la noticia de un problema significativo del desarrollo con shock y negación. “¡Esto no puede ser cierto!”, piensan mientras buscan ansiosos confirmar que tienen razón. Leen extensamente, se contactan con una multitud de especialistas, esperando encontrar uno que les diga lo que quieren oír: que de alguna manera la vida volverá a ser normal.

Al mismo tiempo, experimentan culpa y enojo. Ambos padres se culpan a sí mismos por causar el problema, también se culpan entre sí: “Él tiene una historia de depresión en su familia”. “Si ella no hubiese fumado, esto nunca hubiese sucedido”. Pueden estar intensamente enojados entre ellos: por haber permitido que pasase, por no prevenirlo, por renegar el juramento que habían hecho cuando se casaron. También pueden estar secretamente enojados con el niño: por terminar con la vida que ellos conocían.

Pero se preguntan ¿cómo pueden odiar a su hijo?. Él no pidió tener problemas ¡y tiene que vivir con ellos! De este modo pueden negar ese enojo y sentirse agobiados por la culpa; culpa por sentirse enojados y por haber causado el trastorno, en fin, culpa que no pueden hacer desaparecer.

Juntos: el enojo, la culpa y la tristeza no reconocida, pueden ser paralizantes. Algunos miembros de la familia tratan de lidiar con esto convirtiéndose en perfectos, determinados a encontrar la solución perfecta. Otros, se aíslan y se deprimen.

En algún momento durante este período, el niño comienza con terapia y después viene un período de titubeos. Algunas veces los padres comienzan a creer que la terapia hará toda la diferencia, que su niño se recuperará totalmente y que son padres perfectos por haber hecho que esto sea posible. En otros momentos, sentirán angustia pensando que toda la terapia del mundo no podrá ayudarlo, está impedido para siempre y son padres terribles por haber dejado que esto sucediese. La vida se convierte en una montaña rusa llena de tormento. Un padre puede ser capaz de enfrentarse con esto, mientras que el otro cae en la desesperación.

A veces, aunque la familia sea capaz de lidiar con la crisis día a día, estos altibajos alternados pueden reforzar los diferentes estilos que tiene la pareja para enfrentarse con el

estrés y aumentar sus problemas. Un padre puede lidiar sirviendo al niño con agresividad. Este se convierte en el foco de la atención de aquél a medida que va a las sesiones de terapia, habla a doctores, se encuentra con maestras y atiende las necesidades del niño. El otro padre, entretanto, puede ir al trabajo como siempre porque éste se ha convertido en una zona segura, en un lugar donde los problemas de la casa no invaden. Allí encuentra refugio alejándose de la pareja y del niño, se siente necesitado y competente, mientras que en la casa, la familia se está desmoronando y él no sabe qué hacer.

Antes que pase mucho tiempo, los padres han caído en un patrón mecánico. Intercambian algunas palabras, sólo unas quejas agrias: “¡Ya no te importo!” o “¡No me ayudas lo suficiente!”. Por dentro se sienten aterrorizados: atemorizados por esta nueva vida, de que su matrimonio se destruya, de quedarse solos. Ambos están demasiado alterados como para compartir sus sentimientos.

Contribuyendo aún más al desafío familiar, está la intensificación de un patrón al que se enfrentan todas las familias. Las parejas, a menudo, giran alrededor de cada uno por sus diferencias. Ellos se complementan. Uno provee la sopa de pollo nutritiva mientras que el otro, la ventaja competitiva para el éxito en los negocios. Uno es tímido y aislado, el otro social y cariñoso. Una vez que llega el niño, el viejo patrón se ve forzado a cambiar. El que proveía la sopa nutritiva está toda la noche con el bebé y quiere ser atendido por el otro. Éste puede sentirse engañado y defraudado, pensando “yo trabajo duro y ¡necesito cuidado!”. Es preciso que negocien un nuevo contrato emocional pero, con frecuencia, son muy poco conscientes de sus patrones o están demasiado preocupados por culpar al otro como para poder resolverlo. Cuando el niño tiene necesidades especiales, este patrón se intensifica. Los padres deben buscar adentro para encontrar la fuerza y el sustento emocional para dárselo a su niño, pero como sienten que sus propias necesidades apenas están siendo satisfechas, tienen muy poco para darle. Para resolver este problema, necesitan reconocer qué fue lo que se brindaron entre ellos originalmente y ver cómo ha cambiado, como así también disponer un nuevo balance que los pueda nutrir, a ellos y al niño.

Si aprenden a aceptar sus sentimientos conflictivos, pueden trabajar juntos como un equipo. A veces, los consejeros pueden ayudar. Gradualmente, se tornan realistas acerca de los problemas de su niño y empiezan a trabajar en su mejoramiento. Los que son capaces de enfrentar sus propios sentimientos en forma honesta son, por lo general, capaces de emerger de un período devastador después del diagnóstico y hacerse más fuertes como familia. Los matrimonios que continúan siendo tímidos respecto a sus propios sentimientos, sin embargo, tienen más dificultades terminando, a veces, en la separación y el divorcio.

Hasta para aquéllos que aprenden a compartir sus sentimientos además de las responsabilidades de cuidar al niño, la vida no es fácil. Los cumpleaños y feriados hacen renacer viejos recuerdos de esperanza o desesperación, experimentados nuevamente en forma más leve. Los padres cuyos hijos fueron diagnosticados en el primer año de vida y que ya para el año han superado el trauma inicial, a menudo, encuentran que tienen una recaída cuando el niño cumple tres o cuatro. En ese momento, entra en el preescolar y, de repente, es demasiado fácil compararlo con los otros chicos. Sus dificultades se hacen claramente evidentes a medida que los demás son más verbales, sociales y competentes, y los padres, con frecuencia, se hunden en una segunda depresión en la cual, la vieja tristeza, la culpa y el enojo re-emergen. Un tercer ataque de depresión ocurre, a veces, cuando el niño entra en primer grado de la primaria. Si le va bien en la terapia, a menudo esperan que se integre con la mayoría. Si no lo hace o todavía funciona por debajo del nivel del grado, aquellos sentimientos aparecen una vez más. Como con los feriados, estas segundas y

terceras depresiones son más leves que las primeras y los padres salen de ellas con esperanza renacida, aunque realista.

“Lo más difícil para nosotros ahora, es no saber dónde terminará Michael”, dice Ann Lewis. “Y simplemente no hay respuesta a eso. Pero podemos lidiar con él y sus problemas día a día.”

RECONOCIENDO PATRONES QUE DEBEN ENFRENTARSE

Zachary Solomon también fue diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo y como los Lewis, también se devastaron por la noticia. Pero sus medios para hacer frente a la angustia fueron diferentes. Melissa siempre había sido fuerte y certera. Rich, su esposo, sedentario y flexible. En los primeros años de su matrimonio, sus temperamentos contrastados se habían complementado confortablemente. Pero el nacimiento de su hijo Zachary cambió eso. Melissa, que se había sentido competente al criar a su primer hijo; de repente se sentía inepta e insegura, incapaz de acondicionar o consolar a su hijo, por lo cual, se tornó cada vez menos deseosa de extenderse y nutrir, y cada vez más necesitada de cariño. Sin embargo, no quería llorar ni pedirle ayuda a su esposo porque no deseaba exponer su vulnerabilidad. En cambio, cuando él no reaccionaba a su necesidad silenciosa, se enojaba y lo atacaba.

Rich, mientras tanto, bregaba en forma diferente. Él también se sentía inseguro de criar a este niño dificultoso, pero en vez de enojarse se concentró sobre su hijo y evitó a su indignada esposa. Cuanto más se alejaba de ella, más se enojaba Melissa. Y cuanto más se enojaba ella, más se alejaba él y le daba toda su atención a Zachary. Así comenzó un ciclo vicioso; cada uno exacerbaba la reacción del otro y culpaba al otro por la forma en que actuaba. Paradójicamente, las mismas características que ellos habían disfrutado en el otro cuando se habían casado, ahora se convirtieron en el punto de origen de la culpa. Melissa culpaba a Rich por aceptar pasivamente la situación; él la criticaba por su agresividad. Para cuando los Solomon fueron a un terapeuta, podían ver poco en el otro salvo las cosas que habían llegado a odiar. Ninguno vio al individuo asustado y dolido bajo la armadura protectora.

Durante el siguiente año, el terapeuta los ayudó a examinar qué había sucedido en su matrimonio. Los ayudó a ver que al reaccionar al estrés, cada uno había adoptado un patrón para lidiar que habían aprendido durante la infancia. Melissa había aprendido de su familia a esconder su vulnerabilidad y a disimularla con agresividad. Rich había aprendido a tomarlo todo con calma, a ser pasivo y dejarse llevar por la corriente, evitando confrontaciones. Este patrón había funcionado bien durante los primeros años de matrimonio, cuando el estrés era mínimo. Pero el nacimiento de Zachary había llevado los patrones al límite.

Reconocer los propios estilos fue el primer paso. Más difícil fue aprender a cambiarlos. Ambos tenían que hacerse y, por mera fuerza de voluntad, rechazar sus respuestas habituales haciendo lo que era mejor para su matrimonio. Melissa tenía que tragar su orgullo y decirle cuán asustada e insegura se sentía y cuanto lo necesitaba. Él debía forzarse a sí mismo a prestar atención a su esposa, y a enfrentar sus preocupaciones. El proceso fue difícil, pero comenzó a dar resultado. Después de varios meses en terapia, su guerra fría se descongelaba a medida que cada uno veía al otro más plenamente. Para fin de año, se sentían más íntimos que nunca. La experiencia había creado una intimidad que faltaba en la relación.

En la mayoría de los matrimonios, los cónyuges reaccionan en forma diferente al estrés de tener un niño con necesidades especiales; y no es raro que estas diferencias amenacen la estabilidad del matrimonio, al menos temporalmente. Para recrear una compañía emocional estable, ambos deben examinar su propio estilo de bregar y después trabajar para cambiarlo.

Por supuesto, es difícil ver los propios patrones; existen desde la niñez y son la forma en que uno está acostumbrado a percibir el mundo. Suponga, por ejemplo, que cada vez que sus padres se acercaban a usted, también lo humillaban. Su reacción emocional al acercamiento podría estar teñida de precaución y enojo. En lugar de ver a la intimidad como un refugio, podría aislarse, desconfiando de la persona que se le acercó. Obviamente, esa reacción le dificultaría la posibilidad de establecer una relación íntima y cariñosa.

Para cambiar estos patrones, necesita ser cuidadosamente auto-observador, dar un paso hacia atrás y ver que su reacción a una situación puede no ser la apropiada. Ya que es difícil ver nuestras propias reacciones con objetividad, benefíciense de la ayuda de un terapeuta, una pareja o un amigo cercano que pueden servir como observadores externos.

Aún con auto-conocimiento, se requiere mucho trabajo para cambiar porque significa contradecir su sentido intuitivo de cómo comportarse. Cuando vea una cara cariñosa y sonriente, no va a pensar “Esa es una cara cariñosa y sonriente, pero yo me siento amenazado porque mis padres me humillaron cuando eran cariñosos”, sino que va a pensar: “Esa es una cara amenazadora”, porque así es como la va a sentir. Necesitará una gran cantidad de madurez y disciplina para que dé un paso atrás desde la reacción inicial y diga “¡Aha! Lo estoy haciendo nuevamente”.

Sin embargo, se puede hacer. A medida que usted se familiarice con sus propias formas de reaccionar, puede aprender a tomar medidas que las contrarresten. Es como resistirse a comer un pedazo de torta de chocolate delicioso. Todo lo que tiene adentro le dice “¡Cómelo!” pero, con un gran esfuerzo de voluntad, puede dejar de lado ese deseo momentáneo por un cambio hacia el bien a largo plazo.

Para que cualquier matrimonio sea exitoso, se necesita algo de habilidad para hacer esto. Para las familias que tienen niños con necesidades especiales, es absolutamente crucial. Sin la habilidad de cambiar, las parejas están expuestas a separarse cada vez más y más. Con ella pueden reconstruir la confianza y la intimidad que habían conocido antes. A menudo, pueden construir más allá de lo que originalmente tenían.

FOMENTANDO LA COMUNICACIÓN FAMILIAR.

- Dejen un tiempo extra para estar juntos como marido y mujer, y no sólo como padres. Consigan una niñera y salgan semanalmente; dejen una tarde larga por semana, en que puedan estar juntos después que los chicos se vayan a la cama. Tómense un tiempo para poder charlar sobre los sentimientos además de los sucesos. Prevean un tiempo extra para estar juntos, pues servirá para que se vean como personas y no tanto como adversarios en la lucha diaria.
- Traten de ser honestos con sus sentimientos, tanto personalmente como en la pareja. Aceptar los sentimientos difíciles asusta, pero una vez que se verbalizan pierden gran parte de su poder. Dense tiempo para hablar sin interrupciones, intrusiones, explicaciones o aseguraciones. Se sentirán menos asustados de lo que

les tiene que decir su pareja, más reflexivos y empáticos. Hablar de sus sentimientos los acercará cada vez más.

- Hablen con otras familias que tuvieron las mismas experiencias. No se sentirán tan solos y también podrán compartir ideas y sentimientos.
- Si fuera necesario, busquen ayuda. Puede llegar a ser extremadamente difícil bregar con el estrés en soledad. La consejería puede fortalecer un matrimonio y hacer que los padres se fortalezcan también.

CAPITULO 17

DESAFÍOS EN LA FAMILIA

Steven de tres años de edad tenía una forma moderadamente severa de parálisis cerebral, y un psiquiatra infantil había sugerido que también podría tener retardo mental.

Realmente, él respondía en forma mínima a las propuestas de su madre; raramente la miraba a los ojos y sólo ocasionalmente indicaba que escuchaba su voz. Sin embargo, a pesar de estos obstáculos, Sally su madre, hacía esfuerzos herculeanos para llegar hasta él. Ella seguía sus ojos cuando exploraba la habitación y le presentaba cada objeto en que se detenían. Con paciencia, sostenía los objetos y lo alentaba con su voz, pero Steven no quería mirar su mano. A pesar de su rechazo, ella hablaba suavemente sobre el objeto, señalando algo, esperando engendrar alguna interacción. Pero él la ignoraba. A menudo, luego que Sally había señalado el objeto, él miraba hacia otro lado como si estuviera manchado por su contacto. Pacientemente, ella siguió su mirada de nuevo y le trajo la siguiente cosa que había capturado su encanto.

Durante los primeros cinco minutos de observar a Steven y a su madre, el terapeuta se maravilló que Sally pudiera tener tanta paciencia y tenacidad ante el rechazo de su hijo. Intuitivamente parecía conocer exactamente qué hacer: cómo seguir su iniciativa, cómo persistir gentilmente en sus esfuerzos por conectarlo, cómo refrenarse de ser muy intrusiva. Ella parecía estar haciéndolo todo bien.

Pero cuando los cinco minutos se hicieron diez el terapeuta comenzó a notar algo más. Aunque Sally estaba haciéndolo todo “bien”, había una cualidad mecánica en sus esfuerzos. No había ningún brillo en sus ojos cuando miraba a su hijo, ningún rango emocional en su voz cuando le hablaba. Era como si hubiera leído el libro de instrucciones y supiera qué hacer, pero no obtenía ningún placer al hacerlo. En parte, ella había perdido el contacto con sus propias emociones y había limitado la vitalidad en su relación.

“Usted está trabajando muy duro para ser una buena socia de su niño” comentó el terapeuta. “Está haciendo un maravilloso trabajo. Me gustaría que pudiera disfrutarlo más”. Sally lo observó durante un segundo y luego miró hacia otra parte, pero no antes que las lágrimas se formaran en sus ojos. Comenzó a hablar salteadamente. “Al principio cuando él no me miraba ni me sonreía, yo me enojaba con él y quería sacudirlo. Yo vacilaba entre tratar de luchar muy duro, luego abandonar y sólo alimentarlo y asegurarme que estuviera cómodo. No podía soportar mirarlo a los ojos y no obtener siquiera un guiño en respuesta. De modo que comencé a hacer lo que ahora estoy haciendo: tratando de hacer que reaccione, pero sin esperar mucho. Es demasiado doloroso; no espero mucho de su parte. Trato de no excitarme demasiado o ponerme muy contenta cuando me mira, porque solamente estaré confundida la próxima vez”.

La respuesta de Sally a su hijo era tan dolorosa, y típica de las reacciones que tienen algunos padres de niños con necesidades especiales. Ellos pueden reaccionar de diferentes maneras. Algunos toman conciencia de sus sentimientos, encontrando una extraordinaria fortaleza y capacidad para enfrentar el trabajo. Otros niegan su tristeza y desilusión, su frustración o enojo y, en cambio, se vuelven sumamente controladores, como si por trabajar muy duro para hacer que su niño se desempeñe bien, pudieran reducir su incapacidad. Ellos no desean sobrecontrolar; ofrecen su guía con la mejor de las intenciones. Pero es sólo el modo en que tratan de mantener lejos sus propios temores y tristezas.

Otros padres están tan tristes y desilusionados por su niño que se vuelven hostiles y rechazantes. Ellos se retraen física y emocionalmente, manteniendo sus interacciones a un mínimo. No desean rechazar a su niño –lo aman– sino que al mantenerlo a distancia, pueden protegerse a sí mismos. Otros sienten el impulso de escapar, de pretender que su niño y su discapacidad no existen. Pero están tan incómodos con aquel sentimiento, que se defienden de él adoptando el comportamiento opuesto; se vuelven sobreprotectores y ansiosos. Ellos temen dejarlo fuera de su vista y que interactúe con otros; lo retienen para que no intente cosas por sí mismo. No desean sobreprotegerlo, sino que solamente al mantenerlo tan cerca, se protegen contra su propia mezcla perturbadora de sentimientos.

A menudo, los padres responden de varias de estas maneras, vacilando entre una manera y otra. Ellos pueden sobrecontrolar durante un período de tiempo, insistiendo en que su niño se relacione con ellos de cierta manera. Cuando eso no funciona, se frustran, se enojan y se enfrentan con aquellos sentimientos retrayéndose. “Bien”, piensan, “si tú no me das lo que yo deseo, ¡entonces ya no trato más!” y se encierran. ¿Cómo más pueden permanecer sanos? ¿Cómo más pueden soportar la desilusión?

Frecuentemente, muchos de estos modos de comportarse no son intencionales, ni las maneras en que los padres desean relacionarse con su niño. Son las únicas en que pueden relacionarse dadas las extremas circunstancias de sus vidas. Es difícil hacer que coma, duerma, que vaya al baño, que se vista sin una escena, que no golpee o muerda, que sonría (una cosa tan pequeña, sonreír). Cuando los padres no pueden controlar ninguno de estos comportamientos, comienzan a sentirse malos, malas personas que no pueden ni siquiera ayudar a su propio hijo. Todos los argumentos racionales en el mundo no pueden aliviar su sentido interno de falla. Pero especialmente, están cansados, muy cansados de no dormir durante toda la noche, de controlar las demandas de su niño, de luchar con los doctores, terapeutas y escuelas para hacer que su niño tenga lo que necesita. También se cansan de pelear entre sí: por no ayudar lo suficiente, por no satisfacer las necesidades del otro, por no estar allí cuando se los necesita.

Estos comportamientos de enfrentamiento, sin embargo, no aparecen de repente en respuesta a los niños con necesidades especiales. Usualmente, se aprenden en la niñez. Una madre siempre se enojaba cuando su niño se tornaba distante. Cuando se le preguntó el por qué, ella pensó durante un momento y luego dijo “Era lo que hacía mi madre cuando no tenía lo que quería”. Algunos de nosotros adoptamos comportamientos que usábamos cuando éramos niños para protegernos del dolor. Una madre se volvía agresiva siempre que su hija se retraía; ella le hacía cosquillas y trataba de sacarla a través de gestos casi hostiles. Cuando se le preguntó de dónde le venía aquella tendencia contestó “Mi madre era impredecible. Algunas veces era realmente cálida, amorosa y, de repente, se retraía. Yo me enojaba tanto cuando me ignoraba, que la hubiera golpeado para hacer que me prestara atención”

Cuando ya somos padres, este comportamiento es viejo y familiar. Lo llevamos con nosotros, del mismo modo en que un niño lleva un osito, hacia cualquier situación de estrés. Como dependemos de ellos, sin embargo, nuestros comportamientos de enfrentamiento son a menudo invisibles para nosotros. Pensamos en ellos reflexivamente, y no es sino hasta que no nos permiten manejar una situación en el presente, o chocan con las necesidades de otra persona, que tomamos conciencia de los mismos. A menudo, es el matrimonio el que los saca a la luz, como los estrés inevitables de la relación sacan a la luz maniobras defensivas en ambos esposos.

Entonces, con demasiada frecuencia, los padres caen en un ciclo incómodo. Uno de ellos se frustra y responde irreflexivamente, retrayéndose o volviéndose hostil. Esto hace

que aparezca un comportamiento del mismo modo improductivo en la esposa. Con cada nueva respuesta, se construye el enojo. Pronto la conversación se detiene y ninguno de los dos sabe cómo abandonar el ciclo.

Afortunadamente, cuando examinan sus patrones de pugna –y el efecto que tienen en su niño– pueden cambiar el comportamiento que ha perdurado durante su vida. Hacer esto no es fácil. No ocurre de una vez. Pero la motivación de ayudar a su niño es tan grande que logran hacerlo con bastante frecuencia. Casi la mayoría de nosotros tenemos algunos patrones de enfrentamiento defensivos; en gran cantidad de familias, los padres aprenden a restringir los comportamientos improductivos, a ser más flexibles en sus reacciones hacia la frustración y la desilusión.

UNA TENDENCIA A RETRAERSE

Sally, ante la desilusión por su hijo, se retrajo de él emocionalmente. Era más fácil ocultar sus sentimientos que vivir con el dolor diariamente. A medida que habló sobre su tristeza comprendió que tenía sentimientos similares hacia sus propios padres, quienes a menudo no le brindaban respuestas cuando era niña. Personas de carreras ocupadas, tenían poco tiempo para sus niños y tendían a tratar a Sally y a su hermano mecánicamente. “Ellos siempre hicieron lo que tenían que hacer” dijo Sally, “pero de algún modo sus gestos siempre se sentían vacíos. Yo nunca sentí que disfrutaran estando conmigo”. Cuando dijo estas palabras, una mirada de reconocimiento cruzó su rostro; ella vio su propio comportamiento en sus padres.

Esta comprensión la ayudó a tomar una determinación y cambiar. A medida que trabajaba con su hijo en la apertura y cerrado de círculos, se concentró no sólo en la mecánica de la interacción sino también en la escucha de sus emociones y en la animación de la expresión en su rostro. Un día, cuando Steven tomaba un bloque de su mano, ella sonrió y para su sorpresa, sintió un poco de alegría. Luego de un tiempo cuando él fue capaz de cerrar primero uno, luego dos círculos de comunicación en forma seguida, ella lentamente dejó que aparecieran sus emociones. A medida que madre e hijo abrieron su rango de comunicación, se desarrolló una química entre ellos.

No siempre es posible figurarse de dónde proviene el comportamiento de pugna. Pero usted puede hacerle a su familia un servicio igualmente valioso siendo honesto consigo mismo y tomando conciencia del rango completo de sus sentimientos hacia su niño. Es tremendamente difícil y atemorizante admitir para sí mismo que está enojado y desilusionado respecto a su niño y que su temor y tristeza lo abruman. Pero aquellos sentimientos son naturales, reales y puede ser menos que humano si no los siente. Esconderlos –tanto de usted mismo como de los otros– no ayudará. Una vez que los reconoce más completamente, su capacidad de energizar y sostener el desarrollo de su niño puede hacerse más flexible.

UNA TENDENCIA A SOBRECOTROLAR

La evaluación de David a la edad de tres años y medio sugirió que tenía retrasos en el desarrollo en varios sistemas. A menudo, él estaba fuera de sintonía, tenía muy poco lenguaje, no controlaba esfínteres y tenía rabietas que duraban una hora o más. Ocasionalmente, imitaba un gesto de sus padres pero no podía cerrar más de un círculo por vez y tampoco se conectaba en juegos simbólicos. Cuando David y su padre Frank jugaban juntos, se hizo aparente un patrón. Más que esperar a que su hijo exprese interés por algo, Frank trataba de comenzar la interacción. Él le daba cosas a su hijo, moviéndose rápidamente hacia otra si él no la tomaba en forma inmediata, le hacía cosquillas o trataba

de jugar rudo para poder obtener una respuesta. David se tornaba pasivo o le daba la espalda. Cuando él iniciaba una actividad tomando un auto y mirándolo, por ejemplo, más que esperar a ver qué haría de modo que pudiera jugar con él, Frank tomaba el auto y hacía algo por sí mismo. Siempre trataba de controlar el juego. Sus acciones le dejaban a su hijo, poco espacio para desarrollar la iniciativa o un sentido de sí mismo. La única manera en que David podía resistirse ante su padre era darle la espalda o salir de su sintonía.

Al discutir sus sentimientos sobre su hijo, Frank admitió que estaba frustrado y enojado con él por tener los problemas que tenía. “Yo me desarrollé muy lento”, dijo él “pero no como David, yo lo hice todo junto”. Frank se sentía desalentado por su rechazo. Por dentro, esperaba que si trabajaba lo suficientemente duro y era agresivo, David “retornaría” y sería el hijo que él deseaba que fuera.

Una vez que Frank tomó conciencia de estos sentimientos, también fue capaz de mantenerse en contacto con el tremendo amor y empatía que sentía por él. Toda su vida había deseado hacer las cosas mejor de lo que pudo y, de repente, logró empatía con la parte de David que debía sentirse de ese modo también.

El terapeuta enfatizó la importancia de permitirle a David que tome la iniciativa y de restringir el impulso de Frank de ponerse a cargo. Cuando él ignoraba a su padre, en lugar de volverse hacia una nueva actividad, Frank debía permanecer pacientemente con la que tenía en mano hasta que David hubiera cerrado el círculo. Él debía también empatizar en forma verbal con cualquier cosa que estuviera haciendo su hijo.

Dos meses más tarde, ellos habían hecho un considerable progreso. Frank era todavía impaciente y debía pelear contra su tendencia a tomar la iniciativa, pero estaba trabajando en ello. En su sesión de terapia, tomó un revólver e hizo que disparaba. Pero cuando David fue por él, se lo dejó tomar. David sonrió levemente y en una voz suave dijo “Bum, bum”. Su padre devolvió la sonrisa y repitió “bum, bum”. Ellos intercambiaron tres o cuatro gestos mientras hacían estos ruidos una y otra vez. Esto fue lo más conectado que David ha estado alguna vez: cerrando cinco o seis círculos en forma seguida y realmente haciendo un inicio de juego simbólico con el revólver. Lo mejor de todo es que estaba cálidamente relacionado con su papá. Frank también estaba disfrutando la situación y a través de toda la sesión sonrió a su hijo con orgullo.

En los siguientes dos años, David ha continuado mejorando. A los cinco años y medio, está ahora conectado con personas casi todo el tiempo. Él tiene amigos en la escuela y está trabajando para poner sus sentimientos en palabras, y no actuarlos tanto. Está volviéndose crecientemente lógico en su pensamiento. Se ha beneficiado de un programa intensivo de terapia del lenguaje, interactiva y ocupacional, pero es probable que nada de su progreso hubiese sido posible sin el comportamiento cambiado de su padre (y madre, cuya historia sigue). Al igual que con las personas más importantes en su vida, su respuesta era crítica. Si Frank hubiera continuado sobrecontrolándolo, es probable que David no hubiera desarrollado la habilidad de pensar, actuar por sí mismo y tomar ventaja de la terapia que se le ofrecía. Lo más importante a tener en cuenta es que nunca hubiera aprendido que las relaciones con los otros pueden ser cálidas y contenedoras, y que bien vale la pena el riesgo de sintonizarse.

UNA TENDENCIA A HIPERESTIMULAR Y A RETRAERSE

Lucinda, la mamá de David, compartía la tendencia de su esposo a sobrecontrolar el juego. Ella iniciaba actividades más que dejar a David que tome la iniciativa, y lo apuraba de una actividad a la siguiente siempre que no respondía en forma inmediata. A

diferencia de Frank, sin embargo, Lucinda abruptamente cambiaba los mecanismos. Cuando sus intentos ansiosos de conectarlo fallaban, de repente volvía atrás. Dejaba de hablar, de darle juguetes y sólo lo miraba pasivamente, como si hubiera desaparecido dentro de ella misma. Herida por el rechazo de su hijo, se alejaba para no tener más dolor. El resultado era un ritmo frenético de comenzar y detenerse en el cual los dos nunca se conectaban en realidad

David parecía confundido por el patrón de su madre. Cuando ella se afirmaba él se volvía petulante y comenzaba a llorar o quejarse. Cuando ella se hacía distante, él se auto-absorbía en sí mismo, como si su falta de energía lo hubiera liberado de la necesidad de permanecer en contacto.

Cuando el terapeuta comentó a Lucinda lo que había visto, ella cabeceó lentamente, como reconociéndose a sí misma en sus palabras “Usted está en lo cierto”, dijo. “Eso es lo que yo hago cuando me siento abrumada. Primero me agito y trato de hacer las cosas mejor; después me deprimó porque mis esfuerzos no están funcionando. Hice eso en la escuela. Hago eso con Frank. Me parece que lo hago también con David”.

Nuevamente, el terapeuta explicó la importancia de permitirle a David que tome la iniciativa y de realizar un trabajo arduo para cerrar círculos de comunicación. Le hizo saber a Lucinda que ella tenía que practicar aquella habilidad y luchar contra su tendencia a retraerse.

Dos meses más tarde, madre e hijo lo estaban haciendo mejor. Cuando David tomó una muñeca, Lucinda esperó a ver qué hacía con ella. Para su delicia, él se la dio diciendo “sucía”, y ella acordó “sí, sucía”. Luego él tomó la muñeca con sus manos mientras miraba a su madre, una clara indicación que deseaba su ayuda para darle a la muñeca un baño. Durante los siguientes minutos, ambos intercambiaron cuatro o cinco gestos mientras simulaban bañar a la muñeca. Los dos estaban cálidamente conectados a través de toda la secuencia.

En los siguientes meses, a medida que David y sus padres mejoraban sus interacciones, emergió un patrón. Cuando Frank y Lucinda restringían su tendencia a sobrecontrolar su juego, David mejoraba en tomar la iniciativa. Y cuando lo hacía, sus padres sentían menos necesidad de hiper-dirigir. Cuanto menos directivos eran ellos, más placer tenía David en su compañía. Cuanto más disfrutaba él su presencia, menos necesitaba Lucinda retraerse. La antigua y contraproducente manera de aproximarse había dado lugar a una nueva, altamente constructiva; mientras que los padres hacían posible que creciera, él hacía que fuera igualmente posible para ellos crecer.

UNA TENDENCIA A SOBREPOTEGER

Rick tenía tres años y medio cuando su madre, Marsha, fue a asesorarse con un terapeuta. Él tenía severos retrasos motores y su lenguaje estaba muy limitado. Era difícil saber cuánto lenguaje comprendía porque estaba fuera de sintonía con frecuencia. Hacía un poco de juego simbólico con los títeres y caballos, pero cambiaba de juego rápidamente, sin mantener un tema durante mucho tiempo. Marsha era muy cálida y contenedora, pero no hacía ningún intento de conectarse con su hijo. Mientras él cambiaba de un juguete a otro, ella sólo le hacía un comentario rápido sobre sus acciones.

“Usted es muy contenedora en la manera en que se conecta con Rick”, dijo el terapeuta. “pues hace que sea fácil para él jugar. Pero nosotros también necesitamos llevarlo hacia la interacción. Por ejemplo, en lugar de comentar sobre su caballo, coloque

su caballo frente al de él, sonría y diga “¡Te apuesto a que tu caballo no puede perseguir al mío!”

Marsha parecía ansiosa. “Yo no sé”, dijo ella. “No quiero hacer que las cosas sean difíciles para él”. “¿Demasiados desafíos?”, preguntó el terapeuta. “Sí”, dijo ella y mientras continuaba hablando quedó claro que se sentía culpable por las discapacidades de su hijo. Para ayudarlo deseaba hacer que la vida fuera tan fácil como sea posible.

Unos momentos más tarde, Marsha reveló otra razón para su protección. “Mientras yo no espero demasiado, no tengo que verlo incapaz de hacer algo”. Cuando dijo esto comenzó a llorar y habló sobre qué difícil era verlo luchar. Examinando sus complejos sentimientos hacia su hijo, comenzó a ver cómo, inadvertidamente, no quería desafiarlo demasiado.

Cuatro semanas más tarde, había una marcada mejora en su sesión. Cuando Rick ponía un títere en su mano y lo movía para su mamá, en lugar de describir lo que él estaba haciendo, Marsha colocaba un títere en su propia mano y lo movía en respuesta. Entonces, Rick comenzó a quitarse el títere, pero Marsha dijo “¡Espera!, quiero hacerte una pregunta”. Rick se detuvo y la miró sorprendido “¿Cuál es tu nombre?”, preguntó ella. Rick sonrió. “¿Ernie es tu nombre?”, preguntó ella. Rick sonrió nuevamente. “¿Es tu nombre Gran Pájaro?”, insistió. “¡Rick!”, gritó Rick. “¡Oh! ¡Rick!”, dijo Marsha sonriendo ampliamente, y haciendo que su títere rozara la nariz con el de él.

UNA TENDENCIA A EVITAR

Ed, el padre de Rick, se enfrentaba con el displacer por su hijo de una manera diferente. Él lo evitaba. Ya muy ocupado, Ed se transformó en un adicto al trabajo. Dejaba la casa a las seis o seis treinta de la mañana para prepararse para sus clientes del día y retornaba a las siete treinta por la noche con su maletín lleno. Cuando Marsha pedía más ayuda, él respondía que su compañía estaba enfrentando una emergencia y que si no se hacía “indispensable” iba a ser despedido.

Ed se describió a sí mismo como una persona detallista, más cómodo con los números que con las ideas creativas. Por esta razón, dijo que tenía problemas para jugar con Rick. Cuando se sentaron juntos en el piso, él no tenía ni una idea respecto a qué hacer. De este modo, tomó los detalles más mecánicos de la vida de Rick –alimentarlo y bañarlo– y dejó el tiempo de juego para su esposa.

El terapeuta explicó a Ed que Rick necesitaba a sus dos padres para jugar y sugirió enfáticamente que encontrara una manera de tener 20 minutos de tiempo en el piso en su programa diario. “Bueno, me gustaría, pero no sé qué hacer”. El terapeuta dijo “No haga nada. Sólo vea qué hace Rick y sígalo”. Ed rió nerviosamente. El planeador metódico estaba incómodo con tan poca estructura. Pero lo intentó. Bajó hasta el piso y cuando Rick colocó personas en la casa de muñecas, puso personas allí también. Cuando él se fue hacia una nueva actividad, comenzó a hablarle al terapeuta. Sólo recién pudo manifestar que se sentía seguro en su mundo, es decir, que estaba confortablemente a cargo. Pero el nacimiento de Rick había cambiado eso. De repente, él tenía un hijo (y una esposa) con tremendas necesidades y no tenía idea de cómo satisfacerlas. Las estrategias que conocía – el diálogo racional y la manipulación de números– no lo ayudaban en su mundo de emociones y situaciones impredecibles. Para preservar su auto-estima debía permanecer afuera, en su dominio, donde todavía se sentía omnipotente. Entonces súbitamente aquel dominio se sacudió también. Cuando su compañía anunció planes para cerrar, la única fuente de competencia de Ed estaba amenazada. A la luz de aquella amenaza, sus

problemas se hicieron aún más atemorizantes; Rick representaba la pérdida de la competencia y el poder que Ed temía tanto en el trabajo. Ahora era todavía más importante gastar largas horas en el trabajo; no sólo necesitaba sentirse indispensable, sino que necesitaba evitar al hijo que amenazaba tanto su auto-estima.

A medida que el padre expresó lentamente estos sentimientos, comprendió que las dificultades de Rick en el hogar no tenían consecuencias en su performance en la oficina. Construyendo una relación con su hijo podría ganar competencia más que perderla. Dejó aquella sesión más ansioso de hacer el tiempo en el piso.

Cuando retornaron un mes más tarde, su práctica mejoró. Rick se puso un títere en su mano y Ed hizo lo mismo. “Hola” dijo el títere de Ed. Rick no respondió; en cambio hizo que su títere empujara un auto. Entonces el títere de Ed tomó un segundo auto e imitó el movimiento. Él rió. Ed esperó ver qué hacía después. Cuando, luego de unos pocos momentos, no se había movido empujó su auto cerca del de su hijo y lo chocó gentilmente. Rick hizo un ruido de protesta y comenzó a sacar su auto. Ed lo siguió haciendo “vrum-vrum”, y en el siguiente minuto dejó que su padre persiguiera su auto alrededor de la habitación.

Esta era una tremenda mejora por parte de Ed, considerando su completa falta de implicación en la sesión previa. No sólo había jugado activamente con su hijo, sino que tenía el coraje de permanecer en el juego cuando Rick protestaba. En los siguientes meses, ambos se hicieron adeptos, jugando uno con el otro y especialmente cuando Rick se volvía más verbal. Hablar era más cómodo para Ed que hacer un juego gestual, y ayudó bien a Rick a cerrar círculos en forma verbal antes de moverse hacia otra idea.

CUANDO LOS SENTIMIENTOS DE UN NIÑO HACEN SENTIR INCÓMODOS A SUS PADRES.

Los niños tienen una manera de generar fuertes reacciones emocionales en sus padres, son reacciones que parecen emerger antes que podamos detenerlas. Cuando ello ocurre es porque algo en el comportamiento de nuestro niño se ha encontrado con un punto emocional, un área de sentimientos no resueltos. Al sentirnos así tendemos a protegernos adoptando nuestro característico comportamiento de enfrentamiento.

Molly de cuatro años de edad, era brillante; sus habilidades verbales y motoras estaban avanzadas, y sus padres se sentían orgullosos de sus logros. Ella también era agresiva, demandante y resistente al control. Varias veces por día tenía rabietas incontrolables en las cuales lloraba y se quejaba durante horas.

La madre de Molly estaba comprensiblemente nerviosa por estos episodios, pero en lugar de tratar de reconfortarla, se enojaba y se ponía a la defensiva. En el momento en que comenzaba a quejarse, Janet se enojaba y le gritaba para que se detuviera. Cuando no se detenía, abandonaba el cuarto. Lo único que lograba con esta respuesta era intensificar las rabietas de su hija. Sintiendo abandonada, ella golpeaba los muebles, gritaba y arrojaba lo que tenía a mano. Ya en la otra habitación, su madre la ignoraba. Ella sabía que su respuesta era inapropiada, pero estaba tan enojada por el comportamiento de su hija que sentía que no tenía elección.

En varias sesiones, Janet gradualmente explicó por qué reaccionaba tan **fuertemente (con tanta intensidad)** a las rabietas de Molly. “Molly era siempre tan buena en todo –tan brillante, tan atlética– que yo deseaba que fuera mi “historia de éxito” para ser mejor que

mi hermano, lo cual nunca pudo ser. Pero cada vez que ella tiene una rabieta, siento que eso no va a ocurrir. Y me enojo tanto, que me siento vencida”.

“¿Cómo responde usted en otras situaciones cuando se siente desilusionada o enojada?, preguntó el terapeuta. ¿por ejemplo, cuando su esposo la decepciona?”. Janet sonrió. “De la misma manera. Me enojo. Luego me voy y me calmo”. El punto emocional débil de Janet era el sentirse inferior a su hermano y cada vez que Molly tenía una rabieta, tocaba el talón de Aquiles de su mamá. Otros padres tienen puntos débiles en otras áreas, pero como con Janet, ellos a menudo emergen de la niñez.

Un mes más tarde Janet reportó una “comprensión divertida”. “Molly y yo estábamos dibujando”, dijo “y sin ninguna razón aparente después de haber estado juntas agradablemente durante quince minutos, ella comenzó a gritar y a romper los crayones. Normalmente me hubiera enojado por interferir con nuestro buen tiempo de juego. Pero esta vez, en lugar de gritarle y dejarla, en cuyo caso probablemente hubiera gritado durante una media hora o más, conté hasta diez y pensé para mí misma: debe haber algo aquí que la está molestando. Me quedé allí y la dejé llorar durante un minuto o dos y luego le hablé en una voz calma, pidiéndole que me haga saber qué era tan enojoso. Para mi sorpresa, ella dijo “Yo estropeé lo que quería hacer”. “Cariño, ¿cómo que lo estropeaste?”, pregunté. Entonces me mostró cómo había dibujado algo que no se parecía a lo que quería. Esta vez no le respondí gritando. Realmente me sentí mala. Ella trepó hasta mi falda y lloró durante un minuto o dos. La abracé y luego dijo “Me siento bien ahora”. Después volvimos a dibujar y estuvimos bien el resto del tiempo”. En los siguientes meses, la relación entre ambas creció notablemente.

Una madre amaba mucho a su hijo, pero de una manera más bien sobreprotectora. Cuando el niño comenzaba a hacer un juego simbólico, uno de los primeros temas en emerger era el de la separación. Él, a menudo, hacía que muñecas y animales “se fueran”. Su madre se sentía visiblemente confundida en estos escenarios. “¿No quiere el mono irse de regreso a casa?”, preguntaba ella o “¿No puede la muñeca mamá venir también?”. Casi invariablemente el niño ignoraba a su madre durante un minuto o dos, luego adoptaba su sugerencia. Pero después de otro minuto, perdía interés en el juego como si hubiera cambiado la letra para satisfacer a su mamá y su corazón ya no estuviera allí. Cuando se le dijo que ella siempre quería mantener a las mamás y bebés juntos, la madre reflexionó. “Yo siempre sentí cómo mi madre amaba a mi hermana más que a mí”, dijo. “Creo que estoy tratando de amarlo de la manera en que yo quería que mi madre me amara”.

Un padre estaba incómodo cuando su hijo, que tenía retrasos motores, jugaba con muñecas. Él admitía que cuando era niño, siempre se había sentido más débil que otros niños, y que como adulto, dedicaba una gran cantidad de tiempo manteniéndose en forma. Él veía las dificultades motoras de su hijo como una amenaza para su propia y frágil autoimagen. El interés del niño por las muñecas parecía magnificar su debilidad.

Todos nosotros tenemos ‘Talón de Aquiles’. Es importante comprender de dónde provienen los propios sentimientos y tratar de aceptar el hecho que el niño es una persona separada. Es primordial comprender que la elección no está entre sentir una cierta emoción y no sentirla (su niño sentirá aquella emoción si usted lo desea o no), sino entre expresarlo apropiada o indebidamente. Recuerde, sentir de una manera determinada no significa comportarse de esa manera; y reconocer sentimientos, a menudo, significa un mejor control sobre el comportamiento. Cuando usted desaprueba los sentimientos de su niño no los está eliminando, sino que sólo los deja enterrados. Allí pueden tender a magnificarse y aparecer de una manera inapropiada. La agresión embotellada puede salir en forma de puñetazos, en vez de expresarla con soldados de juguete en una batalla. Los sentimientos

saludables de dependencia, expresados a través de los pedidos de abrazos reaseguradores y de apoyo verbal, si son rebotados, pueden convertirse en comportamientos de aferrarse físicamente de los adultos en forma continua y de temor a la separación. La curiosidad sexual normal, si es reprimida, puede llevar a un niño a sentirse incómodo con su propio cuerpo. Ayúdelo a expresar sus diferentes sentimientos, pero al mismo tiempo ponga límites firmes ante el comportamiento inapropiado.

CUANDO LOS EVENTOS EXTERNOS AFECTAN SUS SENTIMIENTOS POR SU HIJO

Elliot de tres años de edad, estaba haciendo un progreso lento pero firme cuando su abuelo materno fallece en forma repentina. Cuando la familia retorna del funeral, su madre Vivian, parecía compuesta sorprendentemente. Ella no habló acerca de su padre, en raras ocasiones lloró y cuando el terapeuta le preguntó sobre sus sentimientos, dijo ya haberlos superado. Varias semanas después de la muerte, sin embargo, comenzó con una lluvia rauda de quejas sobre el progreso de Elliot: “¿Por qué no está aprendiendo nuevas palabras?” “¿Por qué no está cerrando más círculos?”. El terapeuta señaló que él había aprendido varias palabras nuevas y estaba cerrando siete u ocho círculos, comparado con los tres o cuatro del mes anterior. Pero ella estaba determinada a ver solamente lo que él no hacía y no lo que era. Como Vivian no se había comportado así antes de la muerte de su padre, sus quejas parecían ser una tristeza mal ubicada; en lugar de examinar sus sentimientos sobre su papá, estaba transfiriendo su tristeza a su hijo. Cuando el terapeuta sugirió tal cosa, Vivian argumentó “Mi padre se ha ido, pero mi hijo está aquí ahora y estoy preocupada porque él no mejora” En las siguientes sesiones la urgió a hablar sobre su papá y finalmente comenzó su duelo. Un mes más tarde, su optimismo había retornado.

Un niño con necesidades especiales puede convertirse en un imán para otras tensiones y tristezas en la vida de sus padres. Las emociones se ubican fácilmente en el lugar equivocado. Pero si usted habla abiertamente sobre sus sentimientos –con su esposa/o, con un terapeuta o con un amigo–, probablemente las ubicará mejor.

¿CUÁLES SON SUS PUNTOS EMOCIONALES DÉBILES Y SUS PATRONES DE ENFRENTAMIENTO?

Para identificar sus puntos emocionales débiles y el comportamiento que ellos típicamente sacan a luz, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo me comporto cuando alguien me rechaza o se retrae de mí? ¿si se muestra enojado o agresivo conmigo? ¿si expresa sentimientos sexuales o alguna curiosidad?
¿Se cuelga o depende de mí? ¿Curioseosa y explora alrededor mío?
¿Es afirmativo conmigo, expresando su propia opinión?
¿Actúa poderosamente o afirma su deseo conmigo?
2. Si yo traté una nueva respuesta, ¿qué sentimientos emergieron en mí (por ejemplo, si yo traté de alentar a mi niño en lugar de alejarme cada vez que él me rechazó)?

CONSEJOS PARA LOS PADRES

Observarse a sí mismo nunca es fácil. Si es necesario, no dude de obtener un consejo profesional como parte de la terapia de su niño. Sin la guía exterior es difícil,

algunas veces, ver y cambiar los patrones de toda la vida. El consejo debe tener como punto central, los tres objetivos siguientes:

1. Ayudarlos a tratar las tensiones inevitables del matrimonio. La tensión está siempre presente, pero con un niño con desafíos es casi siempre más intensa. Un profesional los ayudará a reconocer los sentimientos entre ustedes (tanto positivos como negativos), examinar las presunciones a menudo escondidas y algunas veces irrealistas que usted sostiene sobre su relación y aprender maneras de mejorar la comunicación.
2. Ayudarlos a reconocer y cambiar las estrategias que usan para enfrentarse con el estrés, el enojo y la desilusión. Un profesional los ayudará a comprender cómo influyen sus propias historias en la manera en que se relacionan con su niño, y a reemplazar las estrategias de enfrentamiento contraproducentes por otras que sean constructivas. Éstas suavizarán la relación entre los esposos, como así también les permitirá proveer un mayor apoyo al niño.
3. Ayudarlos a ampliar el rango de sentimientos con los que se sienten cómodos, de modo que puedan apoyar mejor al niño. Un profesional les posibilitará reconocer sus propios ‘talones de Aquiles’. Examinando estas áreas sensibles se sentirán más conformes con aquellos sentimientos, y serán más capaces de sostener al niño cuando él los exprese.

Los conflictos emocionales se presentan cuando interactuamos con nuestros niños porque ninguna relación está tan intensamente atada a los sentimientos respecto a nosotros mismos como ésta. Es imposible ser padres sin volver al punto de partida, consciente o inconscientemente, de cómo nuestros propios padres nos criaron. Por estas razones, el ser padres nos presenta una oportunidad de crecer. Si vamos a elaborar nuestros conflictos emocionales, a ampliar el rango de nuestras emociones, a aumentar las maneras en que nos relacionamos con otras personas, el ser padres es una de las principales áreas en la cual eso ocurrirá. Tal vez una de las bendiciones de tener un niño con desafíos es que las tensiones de ser padres, a menudo, empujan estos aspectos hacia la superficie más de lo que lo hacen en una familia sin ellos, de modo que la oportunidad para reconocer y resolverlos es aún más potente. Elaborarlos con un profesional es la manera más segura y completa de hacerlo. Esta guía los ayudará a ser más contenedores, a hacerse más fuertes, para que puedan elaborar futuras tensiones por sí mismos.

HERMANOS: AYUDANDO A SUS OTROS HIJOS

“Craig requiere tanto de nuestro tiempo y energía. Yo siempre siento que intercambio poco con su hermano y hermana”.

Es difícil no sentirse de esa manera. Un niño con necesidades especiales demanda más tiempo y energía que sus hermanos y es virtualmente imposible no sentirse preocupado o culpable a veces. Sin embargo, usted puede seguir estos pasos para ayudar a sus otros hijos:

- Asegúrese que sus otros niños tengan por lo menos una sesión de tiempo en el piso por día. El tiempo en el piso no es sólo para los que tienen necesidades especiales. Aquel tiempo de juego uno a uno, cuando el niño está ocupado, es importante para todos los niños. Saber que ellos pueden tenerlo a usted, todo para ellos, compensa la atención limitada de otras oportunidades. Provee una avenida para expresar pensamientos y sentimientos que no pueden ser puestos en palabras.

- Tener discusiones de solución de problemas. Si sus niños son verbales, conéctelos en discusiones de solución de problemas sobre su hermano con necesidades especiales. Deles lugar para hablar sobre cómo se sienten respecto a su hermano o hermana, sea cuidadoso de no criticar o juzgar sus sentimientos negativos. Con frecuencia, ellos se preocupan porque les pueda suceder lo que le ha sucedido a su hermano o resentirse por la cantidad de tiempo y atención que demanda su hermano. Se sienten culpables de tener malos pensamientos respecto a él o por no ser discapacitados también. Algunos de estos sentimientos salen en el tiempo en el piso. Si es así, gentilmente pregunte sobre los mismos durante sus charlas de solución de problemas. No sienta que tiene que identificarlos, sólo escuche con atención y cuidado. Su simple escucha hará que sus niños se sientan mejor.
- Transfórmelo en un desafío familiar. Cuando converse con sus niños sobre el hermano con necesidades especiales, deje claro que éste es un desafío familiar. Los miembros de la familia no fueron responsables de crear el problema, pero juntos pueden ayudarlo a crecer y aprender. Dele roles en la ayuda a su hermano. Tal vez puedan asistirlo en el vestir o comer, leerle una historia, cantar una canción en el tiempo de irse a dormir o pueden recibir una paga para cuidarlo. No le dé actividades que interfieran con sus vidas y no asigne responsabilidades sin discutirlos con ellos ni ganar su acuerdo; pero al enseñarles cómo ayudar les estará brindando la posibilidad de trabajar en equipo y fortalecerse como familia.
- Implique a sus otros niños en el tiempo en el piso con su hermano. A menudo, los hermanos sienten una pérdida: “Yo quiero un hermano o hermana que pueda hablar o jugar”, piensan ellos. Modere esta situación mostrándoles cómo hacer el tiempo en el piso con él; ellos pueden tener fechas de juego. Una vez que hayan aprendido bien (lo cual harán más rápidamente que los adultos), es probable que encuentren que incluso el juego no verbal es muy satisfactorio, y que pueden gozar con su hermano. Algunas veces, permítale al niño con necesidades especiales que sea el líder; como así también al otro. De esta manera, todos sentirán que son el jefe y tendrán cantidades de interacción. Como los tiempos de juego de toda la familia son raros, serán ocasiones especiales para cada uno. Tener tiempo en el piso grupal, en el cual cada niño sea el líder durante 15 o 20 minutos y el hermano sea incluido en un rol de apoyo, incrementa el tiempo en el piso de cada uno y, a menudo, estimula a los hermanos a jugar más constructivamente por sí mismos.
- No tenga miedo ante los sentimientos hostiles. Algunas veces es difícil ser el hermano de un niño con necesidades especiales. Éste puede obtener el tiempo, la atención y, con frecuencia, obstaculizar las actividades de la familia. Como consecuencia, los hermanos algunas veces se enojan con el niño con necesidades especiales (tal como a veces les sucede a los padres). No se sienta herido, enojado o preocupado cuando expresan estos sentimientos con usted. Ellos solamente son naturales, y es mucho mejor que los expresen a que los encierren por dentro o los actúen con su hermano. Del mismo modo, no los tome demasiado en serio. El hecho que expresen enojo hacia su hermano no significa que no lo amen. Expresar un deseo de herirlo, no implica que no lo defenderían a cualquier costo. Sus sentimientos son, en general, una mezcla fluctuante que varía con su humor, el día y el comportamiento de su hermano. Su rol es no juzgar, sino escuchar y darle a sus niños lugar para que se expresen. Al mismo tiempo, ponga límites gentiles pero firmes ante cualquier golpe o herida entre hermanos. Haciendo estas cosas, puede fortalecer el sentido de sí mismo de cada uno de sus hijos y las interacciones familiares.

1. Trate de reconfortar a su niño cuando esté enojado de una manera relajada y gentil. Sosténgalo firmemente; haga ruidos suaves, rítmicos, contacto visual o cualquier cosa que él acepte. Procure evitar que se ponga más tenso, porque usted mismo está demasiado preocupado o ansioso.
2. Haga lo posible por encontrar niveles apropiados de interacción. Ofrezca el nivel y tipo de estimulación al que su niño responda mejor: vistas, sonidos, toques, movimientos. Incorpore todo esto dentro de sus juegos. Trate de evitar ser hiperestimulador e intrusivo (por ejemplo, obligándolo a prestar atención)
3. Intente conectarlo en una relación con miradas, vocalizándole, tocándolo gentilmente, etc. Trate de evitar ser hipoestimulador con su niño, estando deprimido, retraído o preocupado.
4. Esfuércese por interpretar y responder a las señales emocionales de su niño. Observe cuando él desea estar cerca y responda con un abrazo. Note cuando desea que usted permanezca lejos, o cuando quiere ser afirmativo y responda con un reconocimiento verbal. Trate de responderle tal como él lo necesita y no como usted lo desea (No esté encima de él cuando necesite ser independiente. No lo aleje cuando necesite un abrazo reasegurador)
5. Logre estimularlo para que progrese hacia la siguiente etapa de desarrollo. Aliéntelo a gatear, gestualizar y expresar sus iniciativas sin hacer las cosas por él. Ayúdelo a sentirse independiente quedándose en el contacto vocal y visual, mientras él explora la habitación; a moverse hacia el juego simbólico bajándose hasta el piso y tomando un rol en su drama; a tratar la realidad negociando sus demandas. Trate de no retrasar su desarrollo haciendo lo que es cómodo, en cambio, haga lo que él necesita.

CAPITULO 18

UN ENFOQUE INTEGRADO PARA LA TERAPIA

Existen muchos enfoques para la intervención y la educación de niños con necesidades especiales, pero muchas de estas estrategias son insuficientes porque (1) tratan a los niños en grupo, y no tanto como individuos en el contexto de sus diferencias individuales; (2) se concentran en la alteración de los síntomas y el comportamiento, y no en las diferencias de procesamiento subyacentes y sus mecanismos; (3) trabajan en áreas seleccionadas del desarrollo, tales como ciertas habilidades motoras, del lenguaje o cognitivas, y no usan un enfoque abarcador que implique todas las áreas de funcionamiento; (4) se concentran casi exclusivamente en el niño, y no tanto en los cuidadores, la familia y el niño de una manera integrada.

Los diferentes modelos para ayudarlos, basados en las relaciones, el comportamiento, la educación o la familia, iluminan distintos aspectos de la complejidad humana. Los seres humanos son miembros de una familia, se conectan en el comportamiento, experimentan sentimientos y emociones internos y tienen varias habilidades sociales, cognitivas e intelectuales. Aquellos que abogan por métodos particulares de intervención, a menudo, creen o esperan que un impacto positivo en un aspecto de las circunstancias de la familia o del niño creará un efecto de “rebase” positivo en otras áreas. Por ejemplo, un terapeuta puede pensar que cambiando el comportamiento de un niño alterará favorablemente las relaciones en la familia y la estructura familiar en su conjunto; que aprendiendo ciertas habilidades académicas habrá una incidencia en las relaciones con los pares del niño y en los sentimientos sobre sí mismo; o que cambiando el modo en que el niño siente y experimenta las relaciones, él deseará hablar más y eventualmente participará en actividades educacionales rutinarias. Desgraciadamente, progresar en un área a menudo no significa progresar en áreas relacionadas.

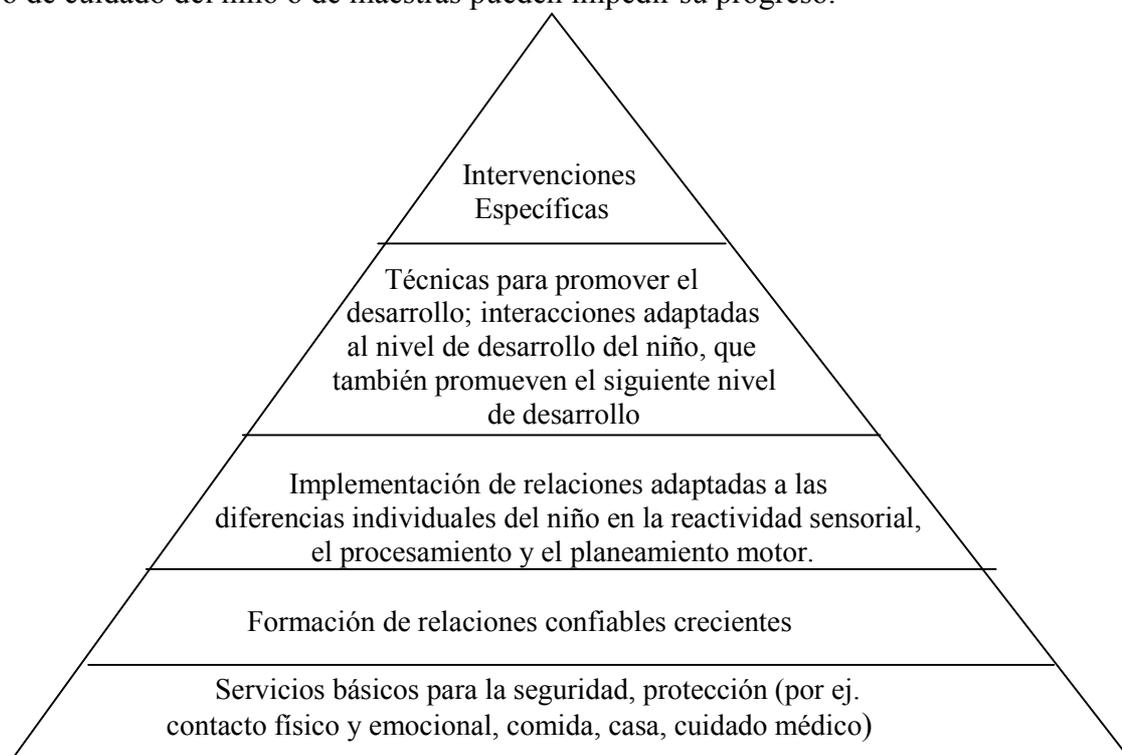
Para ser exitoso, un programa de intervención debe tener en cuenta muchos aspectos tanto del niño como de la familia, incluyendo sus necesidades y fortalezas especiales. En los pasados veinte años hemos tenido oportunidad de trabajar con una variedad de niños y familias con diferentes necesidades especiales. Esta experiencia ha sugerido el valor de un marco de trabajo integrado, adaptado a los desafíos y fortalezas del desarrollo de cada niño y su familia.

INTERVENCIÓN INTEGRADA EN EL DESARROLLO: UNA PIRÁMIDE

El modelo de intervención que nosotros consideramos al trabajar con infantes, niños y familias que presentan una variedad de necesidades especiales, puede conceptualizarse como una pirámide. En la base de la misma están los patrones familiares adaptados, estables, de crianza y sostenedores del desarrollo que todos los niños requieren, pero que son especialmente importantes para aquellos con desafíos en el desarrollo. Esta base incluye la protección física y un creciente sentido de seguridad. Algunas familias funcionan muy bien en estas áreas, mientras que otras requieren una gran cantidad de apoyo o terapia para estabilizar y organizar estos patrones familiares básicos. Otras pueden pasar por estados extremos de pobreza y de temor; las relaciones dentro de algunas pueden ser abusivas, descuidadas o fragmentadas. En tales casos, los programas de intervención necesitan un equipo entrenado para evaluar las necesidades familiares, desarrollar alianzas, resolver problemas, aspectos legales (incluyendo el apoyo social y económico), y proveer consejo y terapia familiar o personal tal como se indique.

En el segundo nivel de la pirámide están las relaciones crecientes y consistentes que los niños en desarrollo requieren para tener su competencia emocional y cognitiva. A medida que los niños con necesidades especiales presentan ya comprometida una capacidad de relacionarse, tienen una particular necesidad de calidez y cuidado consistente. Aún así, sus cuidadores a menudo se enfrentan con desafíos al intentar relaciones íntimas porque es fácil percibir mal su comportamiento o sus intenciones. Si los cuidadores aprenden a comprender dicho comportamiento como un intento de enfrentarse con dificultades o como resultado de estar abrumado por las mismas, pueden corregir estas malas percepciones y moverse hacia modos más empáticos y creativos de ayudarlo a relacionarse. Por ejemplo, un niño que es hipersensible al tacto puede estar rechazando el confort y cuidado de sus padres cuando se aleja y llora. Para él es importante evitar el contacto físico leve y usar una presión profunda para ayudarlo a sentirse más cómodo. Un niño que es generalmente evitativo o auto-absorto y pareciera que prefiere jugar solo, está dando una señal; él puede ser hipo-reactivo a las sensaciones, con un bajo tono muscular y necesitar una estimulación mayor para ir más allá de la auto-absorción.

Sostener la habilidad del niño para relacionarse requiere una cantidad de tiempo, consistencia y comprensión. Las dificultades de la familia o los cambios frecuentes en el equipo de cuidado del niño o de maestras pueden impedir su progreso.



En el tercer nivel de la pirámide se encuentran las relaciones consistentes que han sido adaptadas a las diferencias individuales de cada niño. Los cuidadores necesitan aprender una variedad de estrategias, tales como estimular al niño hipo-reactivo, de bajo tono muscular; proteger y alentar al niño hiper-reactivo; crear desafíos para facilitar el comportamiento intencional y círculos de interacción en el que no tiene propósitos o se fragmenta; hacer gestos y comunicación auditiva más deliberada y comunicación visoespacial más clara para el que tiene severas dificultades en el procesamiento auditivo.

En el cuarto nivel de la pirámide, las relaciones y las interacciones que fluyen de ellas están adaptadas al nivel del desarrollo del niño. Algunos todavía no se relacionan, no son intencionales y requieren trabajar en la conexión y en la comunicación intencional; otros son intencionales pero requieren ayuda extra para usar símbolos; otros están usando

símbolos o ideas de una manera fragmentada y necesitan aprender cómo ser lógicos y más abstractos. Se pueden usar tipos especiales de interacciones para cada nivel del desarrollo para que el niño domine aquel nivel y sus capacidades relacionadas.

En el ápice de la pirámide están las técnicas terapéuticas o educacionales específicas que promueven el desarrollo en niños que se enfrentan con desafíos particulares. En este modelo, las terapias específicas deben basarse en enfoques interactivos, de la familia y las relaciones basados en el desarrollo. Las intervenciones biológicas para mejorar la atención, las habilidades de procesamiento y la regulación del afecto pueden también considerarse, como los enfoques: educacional, del procesamiento auditivo y nutricional que ahora se están desarrollando.

El modelo piramidal integrado tiene en cuenta ciertas experiencias fundamentales que cada niño requiere. Estas experiencias centrales le permiten convertirse en un individuo cálido, amante, comunicativo, inteligente y creativo. Él lo logra conectando sus habilidades emergentes con un sentido subyacente de su propio propósito, sus afectos y deseos. En este modelo, por lo tanto, las intervenciones específicas deben incluirse o basarse en interacciones que hagan de las nuevas habilidades una parte del creciente sentido de sí mismo del niño.

INTEGRANDO EL MODELO BASADO EN LAS RELACIONES Y EN LA DIFERENCIA INDIVIDUAL CON LOS ENFOQUES DEL COMPORTAMIENTO Y OTROS.

Un modelo basado en las relaciones y la familia provee una base para la intervención, pero muchos niños requieren una ayuda específica en lo que respecta a dominar desafíos para comunicarse y relacionarse, para el planeamiento motor o el procesamiento sensorial. Esta ayuda implica la terapia del lenguaje, la ocupacional y la física intensivas, la educación especial, la terapia del comportamiento, los enfoques basados en las relaciones, la psicoterapia, los tratamientos biológicos y las estrategias que están ahora emergiendo y que facilitan el procesamiento auditivo. Estos enfoques técnicos intensivos deben ser parte de la pirámide de intervención basada en las relaciones.

Muchos de los programas de intervención temprana están diseñados para servir a un grupo de niños vistos con un problema común (por ejemplo, niños diagnosticados con autismo). La filosofía del programa dicta el enfoque de intervención completo, presumido como útil para niños con el mismo diagnóstico. Los programas de intervención de este tipo perfilan, menos frecuentemente, las diferencias individuales de cada niño y su único patrón de desarrollo. Por ejemplo, a menudo, ellos fallan al tener en cuenta que un niño diagnosticado con autismo puede ser hipo-reactivo al sonido y al tacto, puede tender a retraerse y justo estar comenzando a conectarse con otros a través de gestos; mientras que otro con el mismo diagnóstico es hiper-reactivo a las sensaciones, se cuelga de sus padres y usa muchas palabras y gestos. Ambos niños por su diagnóstico común son perseverativos, auto-estimulatorios y auto-absortos. Al habernos encontrado con niños con este diagnóstico que difieren ampliamente en su capacidad para relacionarse, ser cálidos y gozar con sus cuidadores; sugerimos que los niños con la capacidad para una cálida relación o con un buen potencial para relacionarse sean descritos con el trastorno del desarrollo multisistémico más que el autismo. En nuestra pirámide de intervención, el perfil de cada niño -y no su diagnóstico- determina qué terapias diferentes pueden usarse conjuntamente. Dicho de otro modo, en este modelo, las características del niño determinan el programa de terapia que encaja con él y no se hace ajustar al niño en un programa o currículo existente.

Aunque nosotros no podemos discutir todos los enfoques útiles para ayudar a los niños pequeños con severos desafíos en el desarrollo, ilustraremos el principio de integración observando dos enfoques que a menudo se consideran como opuestos: las estrategias interactivas e intensivas basadas en el desarrollo, descritas en este libro y las técnicas del comportamiento.

El enfoque interactivo basado en el desarrollo se fundamenta en la fortaleza de las relaciones y la estructura familiar y usa las relaciones de una manera sistemática para tratar las diferencias individuales del niño, incluyendo los desafíos en el procesamiento y el desarrollo. (Vea Parte 2). Con el tiempo en el piso, los padres son ayudados para seguir su iniciativa gozosa mientras están sentados en el piso. Ellos lo conectan en una cálida relación, utilizando patrones de comunicación no verbales más complejos, incluyendo las claves afectivas (confiando en las expresiones emocionales del niño con gestos propios e inspirándolo a iniciar otra expresión emocional en respuesta). A través de la apertura y cerrado de círculos de comunicación e incrementando la complejidad de las interacciones no verbales, ellos promueven la emergencia de las capacidades presimbólicas y simbólicas. Ellos trabajan con los problemas de procesamiento auditivo apelando a las claves visuales en sus interacciones con el niño, simplifican las auditivas hasta que él las domine, respetan sus diferencias individuales para poder mantener la conexión y la interacción, adaptan la entrada de estímulos a su patrón único de sensibilidades auditivas, táctiles o visoespaciales. Ajustar el enfoque usado al relacionarse con su niño lo estimula para permanecer conectado, desarrollar la intencionalidad, las capacidades afectivas y de interacción crecientemente complejas y moverse hacia el razonamiento simbólico, desde el cual pueden desarrollarse otras habilidades.

El tiempo en el piso es parte de un esfuerzo colectivo de terapeutas ocupacionales, del lenguaje, educadores, educadores especiales y padres a favor de los niños pequeños con severas dificultades en la relación y comunicación. A menudo, los padres o cuidadores necesitan conectarse en 8 o más sesiones de tiempo en el piso especiales e ininterrumpidas de 20 a 30 minutos con el niño en el curso de un día. Cada persona que lo cuida, educa o trate está conectado en una relación interactiva con él. Los principios del tiempo en el piso pueden incorporarse en todas estas interacciones, como así también dentro de rutinas como el comer, el bañarse y vestirse. Durante el juego libre en marcos de cuidado grupal, los cuidadores pueden estar en el piso siguiendo su iniciativa a medida que él explora y muestra interés en diferentes cosas, como así también mediando su interacción con otros niños.

Cada uno que interactúe con un niño provee otra relación en la cual él puede aprender. Los terapeutas del lenguaje usan los enfoques basados en el juego durante sus sesiones; los terapeutas ocupacionales toman la iniciativa natural del niño y proponen actividades dentro de un marco simbólico (por ejemplo una actividad motora o sensorial se transforma en un “balanceo sobre el océano” o “en un vuelo espacial hasta la luna”). Los principios del tiempo en el piso se integran a la vida diaria dándole a los niños muchas elecciones y conectándose en conversaciones gestuales (intercambiando miradas, sonrisas, ceños fruncidos y juguetes) mientras se viste, come, compra y juega.

Aún con un enfoque de tiempo en el piso, algunos niños con severas dificultades en la relación y la comunicación continúan mostrando un comportamiento muy fragmentado. Como su habilidad para secuenciar el comportamiento está severamente deteriorada, ellos tienen dificultad para la solución de problemas, para ser intencionales e imitar patrones simples o complicados. Son incapaces de moverse de manera espontánea desde un estado de conexión e intimidad, realizado a través de relaciones, hacia la comunicación no verbal más complicada, y eventualmente la comunicación simbólica, la cual requiere secuencias

más complejas de acciones, juegos y lenguaje. En el trabajo clínico con un número determinado de estos niños, encontramos que es útil combinar métodos del comportamiento y del tiempo en el piso en el contexto de un enfoque de la relación y del apoyo familiar más amplio (Vea también el Apéndice C).

Este modelo podría abstraerse de la enseñanza de una habilidad tal como el tenis. Una cierta cantidad de estructura y práctica (una persona golpeando la pelota un cierto número de veces con la raqueta) se combina con partidos y juegos (golpear la pelota mientras se está en movimiento). El enfoque del comportamiento más estructurado puede ser similar a practicar con la raqueta mientras se está quieto, mientras que el enfoque de interacción dinámica, basado en la relación podría ser similar a practicar bajo condiciones de juego con patrones de acción más espontáneos. Algunos niños parecen requerir ambos enfoques para progresar.

Las técnicas del comportamiento ayudan mucho a los niños a secuenciar éste y aprender a imitar y usar algunas palabras, pero cuando las técnicas no están integradas dentro de un modelo de apoyo familiar, de relación y de tiempo en el piso más amplio, estos comportamientos tienden a permanecer dependientes de las urgencias externas. Por ejemplo, preguntas hechas de una cierta manera, es probable que den lugar a respuestas “¿Qué deseas para la cena?” puede producir una respuesta, mientras que “¿Tienes hambre?” puede que no. Las habilidades que se aprenden inicialmente en una manera comportamental es positivo llevarlas a un contexto dinámico de relación a través de las actividades del tiempo en el piso, tales como el juego simbólico y las interacciones espontáneas. Por ejemplo, el niño puede aprender a imitar la palabra *taza* y usarla para rotular una imagen. Más tarde, como las tazas se usan en el juego simbólico, la muñeca de papá puede pedirle al niño la taza y éste puede responder “¡No, *mi* taza!”. La palabra y el concepto son tomados por el niño, listos para el uso espontáneo. A medida que el comportamiento se organiza bajo las claves emocionales internas, más que por las urgencias externas, su espontaneidad y flexibilidad se incrementan. Nosotros, a menudo, recomendamos de 30 a 45 minutos de trabajo estructurado seguido por 30 o 45 minutos de tiempo en el piso que incorpore lo que se ha practicado. Este patrón se repite muchas veces. También recomendamos que los objetivos de la intervención integrada estén basados, más que en comportamientos complicados o habilidades académicas aisladas, en las bases claves del desarrollo que necesitan estar en su lugar para el desarrollo sano. A menudo, estos objetivos son la conexión y la atención gozosas, un flujo continuo de gestos (muchos círculos de comunicación en forma seguida), el uso espontáneo y creativo de gestos más complejos, intencionales, imitación y símbolos (palabras, juego imaginativo) y solución de problemas no verbales.

También hemos observado en nuestro trabajo clínico que la capacidad para el pensamiento abstracto se desarrolla cuando un niño se hace capaz de conectar diferentes ideas y comportamientos a las emociones subyacentes. El comportamiento y los pensamientos están enlazados a deseos, los cuales van de una situación a la siguiente. Las abstracciones de alto nivel, a menudo, se hacen posible por la conexión de ideas a múltiples contextos y, lo que es aún más importante, a múltiples aspectos de una emoción (las variaciones de temor o amor, por ejemplo). Los niños **ordinariamente (cotidianamente)** aprenden cuándo saludar, abrazar, argumentar o usar cualquier otro comportamiento, pensamiento o herramienta conceptual conectando estos comportamientos a los aspectos emocionales internos.

La esperanza que el comportamiento controlado desde fuera se generalizará es una expectativa que estará bajo el control emocional interno, porque los niños llevan sus emociones de lugar en lugar, y las usan para determinar qué hacer y decir en diferentes

situaciones. Nuestra experiencia es que el comportamiento de los niños queda bajo control solamente bajo las condiciones de práctica y juego. Consecuentemente, aquéllos con severas dificultades en la relación y la comunicación que están en programas comportamentales en forma **exclusiva o excluyente**, y cuyos padres no están trabajando intuitivamente con emociones e interacciones, es probable que serán menos flexibles y abstractos de lo que debieran ser. Encontramos que varios niños que habían estado en programas de comportamiento intensos, podían algunas veces dominar habilidades académicas importantes y tener un buen desempeño en los tests de CI. Sin embargo, no tenían la habilidad para los intercambios espontáneos, creativos con adultos o pares y no podían generalizar o conectarse en el pensamiento abstracto (eran capaces de colocar palabras a las imágenes, por ejemplo, pero no de explicar por qué querían ir afuera o debatir los méritos de quedarse levantado hasta tarde). Cuando nosotros iniciamos un enfoque de solución de problemas dinámico, estos niños comenzaron a adquirir habilidades de pensamiento abstracto.

Como tal rango de éxitos es posible para niños con severos trastornos en la relación y la comunicación, es especialmente importante tener en cuenta las características individuales y únicas de cada uno y sus capacidades del desarrollo cuando se planifica la intervención. Es también necesario considerar qué tipo de programa ofrecerá a qué clase de niños y familias las mayores oportunidades para lograr ganancias sustanciales. Un niño sin severas dificultades en el procesamiento puede ser capaz de generalizar desde las experiencias de aprendizaje para construir abstracciones. Una dificultad principal de los niños con problemas del espectro autista (como así también de muchos otros niños con diferentes tipos de necesidades especiales) puede ser su incapacidad para hacer generalizaciones y construir patrones de pensamiento abstracto. Es crítico implicarlos en interacciones dinámicas de solución de problemas, basadas en lo emocional y que estimulen el pensamiento abstracto así como la habilidad para generalizar. Un modelo del desarrollo integrado puede ayudar a determinar las intervenciones más apropiadas.

EL ROL DE LOS PADRES

Para que la terapia sea máximamente efectiva, los terapeutas necesitan trabajar juntos como un equipo. Eso significa hablar entre ellos con regularidad para intercambiar notas sobre el progreso del niño y reforzar la tarea de cada uno lo más posible, trabajando sobre los mismos indicadores al mismo tiempo. Usualmente, este tipo de labor en equipo no ocurre en forma natural sino que los padres hacen que suceda afirmándose en el rol del líder del equipo.

Para muchos padres, al principio, puede parecer extraño ser el líder del equipo. Después de todo, los terapeutas son profesionales. Pero nadie está mejor calificado para este trabajo que los padres que viven con sus hijos las veinticuatro horas del día. Ellos ven las reacciones de su niño a la terapia como también ante otras experiencias, proveen retroalimentación sobre el progreso del niño y el bienestar, que es vital para el trabajo de los terapeutas. Los padres y los terapeutas son socios para ayudarlo y los terapeutas los expertos.

Asimismo, además de integrar el trabajo de los terapeutas, los padres deben tener en cuenta el modo en que ellos y los especialistas trabajan juntos. Los padres deben pedir el tipo de retroalimentación que desean. Ellos necesitan contarles a los terapeutas lo que es de ayuda y lo que no lo es. Muchos terapeutas dan reportes de progreso con una nota de 'realismo': "Johnny está trabajando bien; está diciendo tres palabras, pero todavía tiene un largo camino por recorrer". Muchos padres lo harían bien sin el agregado final pues

necesitan que les den estrategias para dominar los desafíos. Un trabajo en equipo positivo hará que la marcha de la terapia sea más fácil.

ENCONTRANDO UN CO-LÍDER DEL EQUIPO

En algunas comunidades, los padres tienen acceso a un profesional que puede colocar todas las piezas juntas, monitorear el progreso y sugerir cambios en el programa de la terapia. A menudo, un terapeuta o el profesional que hizo el trabajo original cumplimenta este rol que es de extrema ayuda.

Encontrar los terapeutas correctos y crear este tipo de programa conlleva esfuerzo. Puede ser necesario convencer a los profesionales para que trabajen con el niño de una manera que difiere de su enfoque usual o que elaboren juntos un programa más intensivo y abarcativo de lo que en general se ofrece. Algunos servicios pueden caer fuera de la mira de lo que una comunidad provee legalmente; otros quedan fuera de la cobertura del seguro. Tales problemas limitan la habilidad de algunas familias para proporcionar un tratamiento integral para sus niños. Nosotros esperamos que a medida que se adopten nuevos códigos diagnósticos –ampliando las definiciones de los trastornos severos– las regulaciones cambiarán y estos servicios serán más fáciles de obtener. Mientras tanto, el núcleo de la intervención está dentro del alcance de cada familia: tiempo en el piso diario con el niño.

LA IMPORTANCIA DE COMENZAR LA TERAPIA TEMPRANO

El programa terapéutico debe comenzar tan temprano como sea posible –al primer signo que algo está mal– porque cuanto más rápidamente el niño logre estar conectado e interactivo, más pronto comenzará a aprender y menos comportamientos no adaptativos desarrollará para enfrentarse con sus dificultades.

A pesar de los mejores esfuerzos de los padres, a menudo, es difícil llevar a un niño a terapia. Con frecuencia, sienten que algo está mal pero sus parientes y algunas veces los profesionales le dicen “Todos los bebés son diferentes. Esperemos y veamos qué sucede”. Sin embargo, los niños con severos trastornos no pueden esperar, porque los meses y años perdidos postergando serán muy difíciles de volver a ganar.

Típicamente, lleva ocho meses desde el momento en que un padre busca ayuda hasta que comienza la terapia intensiva. Esto es demasiado largo. Cuando un niño exhibe dificultades en la relación o comunicación, la situación debe ser evaluada tan pronto como sea posible. Dicho sondeo debe comenzar *en días*, y la terapia intensiva debe iniciarse *mientras la evaluación está en progreso*. Solamente de esa manera puede detenerse el proceso de declinación y el niño no perderá meses de desarrollo.

La mejor manera de **tomar (dominar o abordar)** tempranamente los problemas es tener pediatras, educadores y padres que actúen como un sistema de alerta **temprano (preventivo)**. Los pediatras están en una posición especialmente estratégica; están cerca de las familias y tienen el entrenamiento y la perspectiva para considerar los problemas que los padres pueden no ver. Si en cada chequeo de los bebés que están bien, en forma rutinaria, los pediatras examinan en los infantes las habilidades del desarrollo apropiadas para la edad -incluyendo los patrones emocionales, cognitivos, del lenguaje, sensoriales y motores subyacentes- los trastornos potencialmente severos podrían ser **tomados** antes que descarrilen el desarrollo. Por ejemplo, cerca de los 18 meses un niño debe conectarse con calidez y estar capacitado tanto para tomar iniciativa como para la comunicación de dos vías. También él debe ser capaz de usar gestos complejos para comunicar lo que desea: por ejemplo, tomar la mano de su madre y llevarla hacia la puerta o el cajón de los juguetes o

señalar. Sin el uso de palabras, él debe estar comunicándose con sus padres, comprendiendo con claridad mucho de lo que ellos le dicen y comunicando muchos de sus propios deseos en respuesta. Si cerca de los 18 meses de edad el niño puede hacer estas cosas, su comunicación gestual se está desarrollando bien y la torre de la expresión simbólica y del lenguaje está presente. Pero si no se está comunicando gestualmente de un modo apropiado a su edad, la evaluación y, si fuera necesario, la intervención, debe comenzar inmediatamente. No tiene sentido esperar hasta que tenga 24 meses para ver si el lenguaje está retrasado. El niño que tiene un problema circunscripto en su lenguaje que se cuidará a sí mismo, estará dominando estos patrones de comunicación gestual preverbales. El que no está usando gestos y comportamientos para comunicar necesidades y deseos y solucionar problemas a menudo está mostrando signos de desafíos significativos (Vea también el apéndice C)

COMPROMISO CON EL PROGRAMA

El programa de terapia integrada basado en el modelo del tiempo en el piso debe ser asumido con total compromiso. Realizado en forma salteada no funciona tan bien; el niño no logrará las ganancias deseadas, y éstas no serán sostenidas.

Cuando Neil entró a terapia se comportó más como un niño de un año y medio que como uno de cuatro. Él ignoró totalmente a los padres y se resistió a las propuestas para jugar. Su lenguaje consistía de sonidos entremezclados y su tono muscular era bajo. Sin embargo, luego de seis meses de terapia intensiva (terapia del lenguaje tres veces por semana, terapia ocupacional una vez por semana, terapia de juego dos veces por semana, más el tiempo en el piso diario con sus padres) tuvo significativas mejoras. Se implicaba más afectivamente con sus padres, una luz en sus ojos reemplazaba a la mirada vacía que había tenido antes y era capaz de “conversar” con ellos, cerrando cuatro o cinco círculos gestuales en forma seguida.

Todos se sorprendieron, por lo tanto, cuando luego de los siguientes seis meses el progreso de Neil se estancó. En lugar de hacerse más flexible y continuar hacia el juego simbólico y el lenguaje, continuó jugando mecánicamente y prefería las rutinas familiares. Sus padres pensaron que tal vez su evaluación temprana había sido correcta, que tenía retardo mental.

Al hablar con la familia, sin embargo, el terapeuta descubrió una posible fuente del problema. El padre de Neil había cambiado de trabajo y estaba llegando a casa a las ocho o nueve, demasiado tarde para hacer el tiempo en el piso con su hijo. La madre estaba criando sola a Neil y a su hermana menor, sintiéndose demasiado cansada para hacer el tiempo en el piso diariamente. Sin aquella interacción diaria y rigurosa, Neil había cesado de adelantar.

Sus padres habían atribuido su éxito a los terapeutas profesionales y habían juzgado que sin un pequeño tiempo, mientras su padre se ajustaba al nuevo trabajo, no existiría gran diferencia. Ellos no estaban tomando conciencia cómo las habilidades intelectuales y sociales de cada una de sus propias interacciones con Neil estaban ayudándolo a practicar. No comprendieron que muchas de las habilidades que él construía en el lenguaje y en la terapia ocupacional estaban siendo practicadas y fortalecidas en el tiempo en el piso con ellos. Cuando su pieza del programa fue eliminada, el programa entero sufrió.

Aunque era difícil, dado el nuevo trabajo del padre, comenzaron a hacer un esfuerzo extra para el tiempo en el piso diario regular y, muy prontamente, Neil respondió. Su calidez, confianza y comunicación gestual retornaron en unas semanas; y a medida que

la familia mantuvo su rutina rigurosa él adelantó. Luego de seis meses de haber retomado el tiempo en el piso regular estaba imitando sus vocalizaciones, realizando conversaciones recíprocas, parlotando y avanzando hacia el juego simbólico.

El enfoque de la terapia integrada basada en el modelo del tiempo en el piso es demandante. Requiere una cantidad de tiempo y energía por parte de los padres y es **imperdonable** en cuanto a las otras tensiones y demandas de la vida. Ver el progreso, a menudo los ayuda a sostener el esfuerzo. Muchos niños que comienzan la terapia sin intencionalidad con comportamiento comunicativo, se vuelven íntimos y comienzan a abrir y cerrar círculos gestuales de comunicación en los seis meses. En el término de un año empiezan a expresar sus pensamientos y sentimientos a través del juego simbólico, de las palabras simples y están cómodos con sus pares. Muchos, en ese momento, trabajan en las habilidades lógicas incrementando la duración de las conversaciones basadas en la realidad y reduciendo su necesidad de retraerse a la fantasía cuando están tensionados. Aunque los niños progresan a diferentes promedios y niveles, muchos tienden a volverse cálidos, espontáneos y amorosos. (Vea Apéndice C para una discusión de los diferentes patrones observados en los programas de intervención)

GUÍAS PARA UN MODELO DE INTERVENCIÓN ABARCATIVO

Hemos discutido cómo las diferentes intervenciones pueden funcionar juntas dentro del contexto de nuestra filosofía del tiempo en el piso. Ahora es oportunidad de discutir las especificidades de un programa de intervención óptimo.

Para niños que tienen severos trastornos de la relación y la comunicación –a menudo diagnosticados con el Trastorno Generalizado del Desarrollo, autismo, trastorno del espectro autista o trastorno del desarrollo multisistémico– se necesita un programa de intervención intensivo y abarcativo. Para los que presentan severos trastornos del lenguaje o dificultades motoras, también se indican programas similares (Vea el Capítulo 15 sobre los síndromes de necesidades especiales)

Un enfoque abarcativo comprende muchos elementos, pero la piedra angular es el programa de tiempo en el piso en el hogar, descrito en la Parte 2 de este libro. Para los problemas más severos y desafiantes, lo óptimo son sesiones de 8 a 20–30 minutos de tiempo en el piso cada día. Seguir este programa significa, a menudo, determinar cuánto puede hacer cada padre y cuánta ayuda se necesita. Ésta incluye a los hermanos, otros miembros de la familia, un estudiante graduado en patología del lenguaje, una terapeuta ocupacional o educacional, estudiantes universitarios, vecinos o voluntarios. Los individuos que trabajan con el niño en el tiempo en el piso requieren una habilidad natural para relacionarse e interactuar y una capacidad junto con experiencia, para dominar las guías descritas anteriormente. Es importante que los padres o terapeutas entrenen a otros ayudantes.

Hay muchas horas en el día. Si el niño pasa durante una gran parte de su día implicado en actividades de auto-absorción, auto-estimulación o en una comunicación de una vía -tal como mirar TV- no tendrá la práctica que necesita para aprender habilidades esenciales. El progreso es generalmente proporcional a la cantidad de energía y tiempo pasado en las ‘trincheras’, con alguien que lo estimule y lo lleva hacia las interacciones del tiempo en el piso.

A medida que el niño se hace más verbal y capaz de construir puentes entre ideas, es importante agregar discusiones de solución de problemas basadas en la realidad a la rutina diaria. Este tipo de diálogo puede ser acerca de la escuela, los amigos, las comidas y

juguetes favoritos. Él también necesita ayuda para anticipar los desafíos que pueden emerger más tarde en el día o al siguiente. Las técnicas para promover el pensamiento lógico y la solución de problemas se discutieron en el capítulo 12. A medida que se hace más lógico, los seis pasos –implicando el tiempo en el piso, el tiempo de solución de problemas, la empatía con la perspectiva del niño, el partir los desafíos en partes componentes más pequeñas, la puesta de límites y el hacer tiempo en el piso extra cuando hay una necesidad de límites extras– deben convertirse en una parte de la rutina diaria (Vea el Capítulo 14)

Es también importante abordar problemas que el niño plantea ahora que es lógico, que se ha graduado en tirar juguetes lejos de los amigos, querer ‘hacer la suya’ todo el tiempo, ser colgante o demandante, etc. proveyendo práctica extra en las situaciones que hacen emerger el comportamiento problemático. Los padres pueden llegar a evitar ciertas situaciones, tales como las que requieren compartir, porque él tiene problemas con el comportamiento apropiado. El niño entonces continúa comportándose mal en la escuela o en los encuentros de juego porque aquellos son los marcos en los cuales aparece la situación que no se puede manejar.

Creando situaciones similares -controladas en el hogar bajo su guía- los padres pueden proveer una práctica extra, por ejemplo, para aprender a compartir o no ser intrusivo con los demás invadiendo su espacio. Los padres están ayudando a su niño, cuando usan las estrategias de solución de problemas -tales como conversar, ensayar y practicar- y proveen estructura, límites y estimulación. La clave es practicar gradualmente las habilidades que necesitan ser dominadas en el confort y seguridad del hogar, pero no evitar las situaciones o esperar que el niño de algún modo, mágicamente, domine las habilidades por sí mismo.

Los niños con necesidades especiales para poder aprender a relacionarse, comunicarse y pensar, a menudo, requieren una práctica extra como se ha descrito en los capítulos precedentes. A medida que se gradúan en las arenas de problemas más sutiles, tales como controlar la agresión, la competitividad o los celos o aprender a respetar a los otros, se aplica el mismo principio de práctica extra. Algunas veces, más que ver estos nuevos desafíos como relativamente pequeños en comparación a los desafíos mayores de relacionarse, comunicarse y pensar, los padres y educadores se desalientan cuando el niño -que ahora está hablando y relacionándose- no opera como alguien perfecto, bien educado. Ayudarlos a usar sus nuevas habilidades de pensamiento y comunicación para dominar estos desafíos más avanzados, les dará una capacidad para enfrentar y aprender durante toda la vida.

Una vez que son capaces de realizar secuencias interactivas largas (comunicación gestual compleja) y los primeros niveles del juego simbólico o del uso de palabras con intencionalidad, es crítico brindarles muchas oportunidades para practicar sus habilidades, no solamente con adultos, sino también con pares. Los niños se benefician de tres o cuatro fechas de juego por semana con alguien de la misma edad, un año o dos mayor o menor (tanto si el compañero se puede comunicar como por encima del nivel del niño). Comenzar temprano con el juego con pares, mediado o facilitado por un padre u otro adulto, ayuda a los niños a practicar sus nuevas habilidades en una variedad de contextos y acostumbrarse a los semejantes. Participar y disfrutar las relaciones con pares ayudará más tarde a los niños a sintonizar y desarrollar sus habilidades intelectuales e interactivas.

Los hermanos también pueden ser parte del programa basado en el hogar (Vea el capítulo 17). Los padres necesitan ayuda. Por ejemplo, si un niño de tres años con necesidades especiales no habla todavía y su hermano de cinco años está haciendo un

juego simbólico complicado y hablando mucho, los padres necesitan introducir al niño de tres años no verbal, tal vez ayudándolo a mover su camión o muñeca o escondiéndose con él en el juego de ocultarse y buscar. Cuando el niño no verbal de tres años es el líder, los padres pueden ayudar al hermano mayor a armar una ruta de bloques u otro desafío para que el de tres años negocie.

Además del tiempo en el piso en el hogar y del juego con pares, otra piedra angular del programa abarcativo es el equipo de terapeutas que trabajan sobre las distintas partes componentes de la mente del niño que están contribuyendo a las dificultades. Este equipo incluye, entre otros, a un patólogo del lenguaje para ayudar con el lenguaje expresivo y receptivo. Un programa óptimo implica la terapia del lenguaje en sesiones individuales de media hora a una hora tres o más veces por semana. Un terapeuta ocupacional entrenado en la integración sensorial trabaja en la modulación sensorial, el procesamiento sensorial y el planeamiento motor en sesiones de media a una hora, dos o más veces por semana. Los niños con significativos problemas motores pueden trabajar con un terapeuta físico varias veces por semana. Mientras tanto, los padres necesitan incorporar las actividades del lenguaje, la modulación sensorial, el procesamiento sensorial y el planeamiento motor en su tiempo en el piso espontáneo (Vea Parte 2)

Finalmente, muchos niños se benefician de estar en un programa educacional (Vea el Capítulo 19). Este, además de proveer servicios para sus necesidades especiales, también posibilita el acceso a otros niños que son muy interactivos y tienen habilidades comunicativas espontáneas. Por lo tanto, a medida que el niño con necesidades especiales comienza a interactuar y comunicarse, tiene pares que pueden interactuar y comunicarse en respuesta. Cuando los niños con el mismo problema se agrupan juntos en un programa, éste algunas veces se complica porque a medida que uno de ellos ya está listo para interactuar, los otros no están disponibles para captar aquella interacción y contestar una respuesta. Los programas integrados que permiten a los niños con necesidades especiales interactuar con otros que no tienen necesidades especiales, problemas médicos o de aprendizaje que no limitan la comunicación y la interacción, son muy importantes.

Debe insertarse aquí una nota de precaución. Un programa que no tiene un adecuado equipo pero usa el concepto de integración como una manera de reducir costos colocando 20 niños con dos maestras, en general, no funciona y tampoco es verdaderamente un programa integrado. El mismo debe tener un número pequeño de niños, tal vez tres niños con necesidades especiales, en una clase con compañeros de edad sin necesidades especiales. Los educadores especiales deben estar en el aula; los terapeutas del lenguaje y ocupacional deben estar disponibles en la clase o sobre una base de consulta. En algunas situaciones, los educadores de la niñez temprana utilizan un equipo apropiado, con un educador especial disponible en un rol de consulta de tiempo o por horas.

Dependiendo de los patrones familiares, de su tensión, del confort y habilidad de los padres al implementar los enfoques del tiempo en el piso, será importante para la familia consultar con un terapeuta que se base en el desarrollo, sobre las interacciones facilitadoras del tiempo en el piso en el programa para el hogar. Este terapeuta u otro con conocimiento y experiencia en la asistencia de familias y parejas en sus relaciones, pueden también ayudarlos a elaborar sus desafíos. Será beneficioso para el niño, que un especialista del tiempo en el piso basado en el desarrollo, trabajar directamente de una a cuatro veces por semana, además de consultar y observar a diferentes miembros de la familia conectados en interacciones de tiempo en el piso. Con algunas familias, estas dos piezas están integradas; el terapeuta de tiempo en el piso trabaja directamente con el niño mientras que los padres están allí, y luego éstos juegan con el niño mientras que el terapeuta provee consulta y guía.

Muchos niños se benefician de los dispositivos que permiten la comunicación, tales como el aprendizaje de signos, imágenes o sistemas de intercambio de imágenes, así como varios tipos de micrófonos. Estas herramientas deben usarse como parte de la comunicación espontánea y de las actividades de tiempo en el piso, por ejemplo, para ayudar al niño a crear una historia simbólica o a negociar sus necesidades.

Un programa abarcativo como el descrito requiere una gran cantidad de tiempo, energía y, si los dispositivos no están cubiertos por el seguro o no están disponibles a través del sistema escolar, un gasto financiero. Los padres necesitan trabajar colectivamente para hacer que estos servicios estén disponibles a través de los seguros para salud y de los programas educacionales sostenidos por el sistema escolar. Hay una tendencia sistemática en cobertura de salud de ser parciales con los niños que tienen necesidades especiales. Por ejemplo, ciertas terapias para corregir la hipotonía o los problemas severos en el procesamiento auditivo basados en lo orgánico no están subvencionados por los planes de seguros de la salud, mientras que otras enfermedades médicas tales como la congénita del corazón si están cubiertas en la mayoría de los casos.

En muchas comunidades, el sistema educacional no provee la suficiente terapia del lenguaje individual o la terapia ocupacional para remediar adecuadamente los desafíos del procesamiento de muchos niños. Entonces, es necesario el esfuerzo colectivo realizado por los padres para iniciar el cambio. Mientras tanto, ellos pueden crear y estructurar su propio equipo de intervención y, con el conocimiento apropiado, servir como su cuartel. Reiterando, el corazón del programa es el componente del tiempo en el piso en el hogar. Aunque el mismo requiere una cantidad de tiempo y esfuerzo, esta pieza puede implementarse con un gasto financiero relativamente pequeño si, por ejemplo, se contratan estudiantes para ayudar, o aún mejor, voluntarios, parientes o los miembros de una familia numerosa trabajan con el niño.

Las familias que son incapaces financieramente de proveer una terapia ocupacional o del lenguaje intensivas o aquellas para quienes los servicios no están disponibles, es importante que contraten terapeutas para hacer consultas, considerando a los terapeutas ocupacional y del lenguaje que trabajan dentro del sistema escolar como consultantes para un programa que se realice en el hogar. De esta manera, además de los ejercicios del tiempo en el piso, tienen una cierta cantidad de ejercicios fonoaudiológicos y de terapia ocupacional diarios, o cada dos-tres días.

Incluso cuando los servicios intensivos óptimos estén disponibles en la comunidad o a través de dispositivos independientes, los padres deben desarrollar un programa abarcativo e intensivo en el cual su niño, durante muchas horas por día, tenga una oportunidad de practicar las nuevas habilidades y construir bases fuertes para el posterior desarrollo.

OPCIONES TERAPÉUTICAS ADICIONALES

Muchos niños pueden beneficiarse de terapias adicionales que puedan mejorar el procesamiento auditivo, la atención, las habilidades del pensamiento o la regulación del comportamiento y del humor. Éstas implican nuevas técnicas de entrenamiento como así también medicación. Aunque en este capítulo no podemos abundar en detalles, es importante destacar que en los campos de la rehabilitación, la educación especial, las terapias del lenguaje, ocupacional y física, hay dispositivos que pueden mejorar las capacidades cognitivas, sensoriales, motoras y del lenguaje.

Estas nuevas tecnologías ayudan mucho cuando se usan como parte de una comunicación intencional de dos vías. Por ejemplo, un niño puede usar imágenes para contar una historia o para negociar necesidades, usar signos manuales para indicar un deseo de jugo o de “ más”, o como parte de una conversación creciente de ida y vuelta sobre cuánto jugo, de qué tipo y quién lo dará. En forma similar, cuando un niño coloca una imagen en una computadora portátil que puede crear palabras para él, sus símbolos pueden servir para rotular objetos o, más útilmente, para negociar necesidades como parte de un diálogo de ida y vuelta.

Técnicas relativamente nuevas, algunas aún en desarrollo, pueden mejorar el procesamiento auditivo, el lenguaje y la comunicación. Entre éstas se encuentran dos tipos de entrenamiento para la integración auditiva. Una está basada en el trabajo del Dr. Alfred A. Tomatis; la otra es una forma más corta de este intento, basado en el trabajo de uno de los estudiantes de Tomatis, el Dr. Guy Berard. Aunque no existen todavía los suficientes estudios sistemáticos de este entrenamiento para determinar el porcentaje y grado en que ayuda a los niños, muchos padres informan un progreso significativo. De acuerdo a sus reportes y las observaciones clínicas, el entrenamiento para la integración auditiva parece funcionar mejor para niños que tienen claras dificultades con la modulación sensorial, tales como la hiper-reatividad al sonido, como también los desafíos significativos en el procesamiento auditivo. Algunos reportan una irritabilidad temporal, y en raros casos, una continuidad de las dificultades con este método. Otros profesionales han expresado preocupación sobre el daño potencial a la audición por las frecuencias de sonido usadas en esta intervención.

Otra técnica para mejorar el procesamiento auditivo, originalmente llamada Hailo y ahora Fast Forward, fue recientemente desarrollada por un grupo en la Universidad Rutgers. El lenguaje **enlentecido** provee claves para hacer varias actividades en la computadora, el lenguaje es acelerado en forma gradual hasta niveles esperables. Algunos investigadores que estudian este método han reportado que dominar los juegos de computadoras procesando los sonidos y palabras era menos importante que la cantidad de tiempo que el niño trabajaba en aquellos juegos, sugiriendo que aquella práctica, y no tanto el **enlentecimiento** del lenguaje, puede ser el ingrediente operativo. Aunque este intento ha sido estudiado principalmente en niños con trastornos limitados del lenguaje, es usado con niños con un rango de necesidades especiales. Se necesita un estudio más sistemático, pero muchos padres reportan que este método parece ser útil.

La siguiente historia es un ejemplo de un programa integrado que combina el tiempo en el piso, los enfoques del comportamiento y algunos cambios en el régimen alimentario:

Que Jenny casi no hablara, no vocalizara mucho y apenas llorara no era una preocupación hasta que tuvo casi dos años de edad. Los otros niños en su familia habían sido conversadores tardíos. Su juego llegaba a disponer los juguetes de diferentes maneras. Cuando cumplió dos años comenzó a mirarse a sí misma en el espejo y tomó un gran interés en su propia imagen. Siguió un período de gozo con los sombreros en la que se colocaba una taza sobre su cabeza y luego miraba a la muñeca Barney que también tenía una taza. Como su preocupación creció, sus padres, Sandy y Michael la observaron más de cerca, aunque ella ciertamente los miraba desde una distancia, sin responder a su nombre o a los sonidos en el ambiente. Ellos no estaban seguros si la niña escuchaba la música en las cintas que miraba, pero cuando usaron una cinta sin las imágenes visuales, no le prestaba atención. Jenny tuvo múltiples infecciones auditivas a lo largo de su segundo año de vida, pero no pudo detectarse ninguna pérdida auditiva.

Los padres buscaron consulta y se los alentó a ubicarla en un programa de intervención interactiva en forma inmediata. Ellos preferían un programa privado que incluyera los servicios que deseaban y comenzó su terapia del lenguaje dos veces por semana, una terapia ocupacional dos veces por semana, y una de juego interactivo una vez por semana. Ella estaba anotada en un preescolar local unos pocos días por semana con una ayuda personalizada de modo que pudiera estar con otros niños. Ambos padres tenían sesiones terapéuticas para aprender maneras de hacer que sea más interactiva a través de la obstrucción gozosa y de otros juegos sensorio-motores.

Jenny era rápida para percibir a su madre cuando tomaba el juguete que ella tenía y pedía jugar con él, cuando su padre cubría algo que ella estaba sosteniendo con la mano e iniciaba un juego de “el cuco está” pero luego de mirar, generalmente, se alejaba y encontraba otra cosa. No se enojaba, sino que sólo cambiaba su atención –su respuesta era alejarse–, por lo tanto, raramente cerraba más de un círculo. Sin embargo, sus padres persistieron y finalmente permitió que ocurra más interacción. Cuando Sandy y Michael seguían su iniciativa –ofreciendo monedas para poner en el banco Barney, Silly Putty para colocar una figura sobre un caballo y animales de la granja para que bajen las “sierras” uno por uno– Jenny comenzó a aceptar su ayuda. Pero quedaba claro que ella tenía el control sobre cuánto tiempo permanecía conectada.

Jenny disfrutaba mucho el movimiento, amaba hamacarse y trepar, sonreía y parecía deleitada mientras lo hacía. Este deseo creó más oportunidades para la interacción. El procesamiento auditivo fue el canal más bloqueado. Siguiendo una serie de sesiones de entrenamiento auditivo, se hizo más activa y tal vez más consciente del sonido a medida que respondía a la música. Los suplementos vitamínicos parecían aumentar su nivel de organización incrementando el estado de alerta y la actividad. En este tiempo, estaba emergiendo nueva información sobre los beneficios de las dietas libres de gluten y caseína; sus padres decidieron ver si un cambio en la dieta favorecía su desarrollo. Cada esfuerzo adicional parecía contribuir a su completa organización, relación y apego, pero aún no hablaba ni compartía.

En la terapia del lenguaje era cooperativa, pero no producía más que sonidos simples. El acrecentamiento usando signos no era fructífero y no iba más allá de hacer más signos. Jenny no podía imitar los gestos (movimientos), aunque tenía gestos complejos propios para hacer saber a los otros lo que quería. Tampoco era capaz de imitar cualquier sonido verbal, aunque mostraba algunas ganancias receptivas. En este punto, se recomendó incorporar un programa basado en el comportamiento, con otro de interacción de ‘tiempo en el piso’ para ayudarla a aprender a imitar sonidos y gestos. Jenny reaccionó con alguna protesta no demasiado seria. Primero estaba confundida cuando se la instruía en la imitación de gestos –ella tocaba su nariz en lugar de su cabeza o movía sus pies en lugar de aplaudir con sus manos- pero rápidamente comenzó a comprender las órdenes y tenía poca dificultad para imitar las visuales. Disfrutaba mucho de las tareas y se le dieron oportunidades para seleccionar ejercicios a medida que progresaba.

En sus sesiones de juego de tiempo en el piso se le dio libertad para iniciar lo que quisiera hacer y también tenía acceso a cualquiera de los materiales usados en el entrenamiento para poder jugar con ellos como quisiera. Su inteligencia quedaba en evidencia en la velocidad en que era capaz de usar los materiales visuales: para encajar categorías de formas, mostrar agrupamientos conceptuales y construir algo que se le presentaba. La imitación verbal llegó más tarde, pero llegó. Jenny se movió desde la imitación de sonidos a la de palabras, aunque en contraste a su iniciación continuada de otras actividades visuales o visuales-motoras, ella siempre necesitó que se la urgiera. Sus representaciones simbólicas también se hicieron más complejas. Cuando alguien insistía en

jugar, Jenny era mucho más animada capaz de abrir y cerrar múltiples círculos de comunicación, aunque lo hacía protestando o mientras corregía a alguien insistiendo en preservar sus propias ideas. Su juego continuó caracterizado por la disposición de figuras. Éstas eran muy complejas, como si tuviera una visión de una escena de un video o un libro que estaba reproduciendo. Ella, a menudo, usaba los personajes de las películas de Disney, sabía quién iba dónde y nunca confundía las figuras o los aspectos que ellas representaban. Pero estas escenas permanecían estáticas.

A medida que se desarrollaba su lenguaje, no decía los nombres de los objetos sino que nombraba sus funciones. Ella podía decir “correr” más que “auto”, “tregar” más que “pisadas”. Sus percepciones acerca de cómo funcionaba el mundo se reflejaban en sus dibujos. Ella comenzó espontáneamente a dibujar imágenes en las cuales una figura prolija de una persona, tal vez ella misma, se sentaba detrás del volante de un auto con enormes ruedas. Entonces dibujaba otras escenas de su vida, tales como un niño descendiendo por una colina o alguien comiendo. Pasó por fases de dibujar muchos tipos similares de imágenes y luego se movió hacia una nueva escena. Más tarde, comenzó a dibujar escenas más complejas en un pedazo de papel, de modo que las diferentes partes del papel representaban distintos aspectos de una experiencia, tal como todas las cosas que hacía en el patio. Luego comenzó a secuenciar una serie de dibujos para contar una historia. Éstos siempre reflejaron sus experiencias reales y las observaciones del mundo que la rodeaba.

Mientras su lenguaje se detenía y continuaba necesitando que se la urja, su don por el dibujo le permitió mostrar sus pensamientos, su percepción de las experiencias y su compleja comprensión cognitiva. En la escuela, sus compañeros admiraban sus notables habilidades. Ella era capaz de plantear juegos más estructurados cuando realizaba algunos de los ejercicios y juegos que había estado haciendo en su hogar; ahora podía crearlos cooperativamente con otros.

Cuando Jenny iba a cumplir 5 años se le practica una evaluación de cociente intelectual para su ubicación en la escuela. La realizó muy bien, logrando una performance de 115 en el rango de promedio (brillante). Era capaz de hacer todos los ítems verbales que tenían apoyo visual, tales como los de comienzo sobre el pensamiento abstracto, el vocabulario y aún la información. Ella disfrutó completamente su propia productividad y fue capaz de realizar la evaluación prolongada si se le brindaban las pausas que necesitaba para balancearse, saltar o moverse.

Aunque tendía a la memorización de escrituras sociales cuando era urgida y alentada con imágenes, todavía sus padres estaban preocupados por su progreso lento con el lenguaje espontáneo y buscaron otra consulta para ver si algún otro factor podría liberar su habilidad para comunicarse verbalmente. Ellos incrementaron la cantidad de interacciones espontáneas de juego y trataron de reducir los tipos de interacciones más estructuradas. Además se usó la medicación para estimular su habilidad para ser flexible, estar calma y focalizada. Luego de una evaluación, Jenny mostró una mejoría medianamente rápida en su afecto y relación. Su juego simbólico dio un gran salto hacia delante; ella ahora describía lo que deseaba de sus escenas y negociaba en forma verbal los cambios que quería.

Todos disfrutaban con su alegría al relacionarse e interactuar con otros. En un instante, comenzaba un juego de tres vías de colocar coronas en las cabezas, iniciaba cumpleaños o así la mano de otro niño y lo llevaba hasta sus juguetes. Ella consideraba las visitas al terapeuta como un viaje especial desde su hogar. Aunque era incapaz de decir qué tan contenta estaba se iluminaba con delicia, dejando en claro que sabía que ésta era una relación especial a la cual deseaba responder.

MEDICACIÓN

Durante muchos años, la medicación ha tenido un rol importante para algunos niños con necesidades especiales. Antes de considerarla, nosotros recomendamos una evaluación completa incluyendo la creación de un perfil que tenga en cuenta las diferencias individuales y su desarrollo, como se describió antes. Debe diseñarse un programa de intervención que combine componentes de tiempo en el piso para el hogar, elementos terapéuticos técnicos y educacionales. Luego de un período razonable de tiempo, por lo menos de 6 a 8 meses, se debe observar la curva de aprendizaje del niño con una mirada en los tipos de desafíos que pueden estar interfiriendo en un aprendizaje óptimo. En este contexto, debe considerarse la medicación. Por ejemplo, si un niño que está elaborando problemas de planeamiento motor y de procesamiento auditivo es aún extremadamente distraído, ¿lo ayudará la medicación a focalizarse y atender? **¿qué sucede con el niño que ha sido estimulado en una relación íntima y puede ser calmado cuando está enojado y sobrecargado a pesar de los esfuerzos de los padres en tratar una variedad de estrategias para asistirlo en desarrollar maneras más efectivas de enfrentamiento y auto-calma, pero aun experimenta variaciones extremas del humor y es incapaz de regular y controlar su comportamiento?** Incluso en casos como estos, a menudo es útil explorar el estado nutricional del niño antes de tratar intervenciones biomédicas (Ver apéndice B)

Al considerar las medicaciones, es crítico consultar con un “facultativo” (psiquiatra infantil, pediatra del desarrollo o del comportamiento o neurólogo infantil) que tenga experiencia con el grupo de edad y condición del niño. También es crítico tomar conciencia de los aspectos implicados. Algunos de los medicamentos que se han usado para niños con necesidades especiales incluyen drogas estimulantes Ritalina y Dexedrina, que estimulan la focalización y la atención. Los medicamentos antidepresivos, especialmente aquellos que influyen los niveles de serotonina -tales como Prozac, Paxil y Zoloft- ayudan a reducir los comportamientos compulsivos o repetitivos y la ansiedad; y de acuerdo a algunos informes, facilitan el procesamiento auditivo y el desarrollo del lenguaje. Los medicamentos tales como la clonidina se han usado para reducir la hipersensibilidad, la reactividad y la ansiedad. Los anticonvulsivos y los esteroides se han usado para niños con ciertos patrones de ondas cerebrales (EEG). Los mejores tranquilizantes como Mellaril y Risperidona se han utilizado para los problemas severos de comportamiento o perturbaciones del pensamiento.

Todos estos medicamentos pueden tener serios efectos laterales y debilitar o también estimular el funcionamiento cognitivo, emocional y social. Es esencial, por lo tanto, tener un perfil de las distintas habilidades del niño a partir de un período de observación en la escuela, en el hogar y en otros marcos, de modo que la medicación pueda evaluarse en función de cómo afecta al niño en todas las áreas de funcionamiento y en distintos contextos. Por ejemplo, algunos niños experimentan solamente beneficios con la Ritalina o la dexedrina, pero otros experimentan una atención mejorada y una focalización en la escuela (hay revisiones de las maestras) pero se reducen su rango emocional, sus capacidades interactivas, espontaneidad, flexibilidad y, por lo tanto, su ductilidad para aprender habilidades cognitivas avanzadas y los patrones abstractos de pensamiento. Algunos también experimentan irritabilidad y problemas de sueño con estos medicamentos.

En forma similar, un número de niños con Prozac -el cual es crecientemente popular- se vuelven irritables, impulsivos o desinhibidos, pero al mismo tiempo tienen alguna mejora en las capacidades del lenguaje y en la capacidad para focalizar y atender. Tal patrón presenta un dilema porque hay ganancias y problemas. Nosotros hemos

encontrado, sin embargo, que algunos experimentan beneficios de medicamentos tales como Prozac si las dosis se mantienen muy, muy bajas. A menudo, de uno a tres miligramos serán tolerados por un niño, mientras que 5, 6 o 7 miligramos –una pequeña dosis de acuerdo a los estándares adultos– se asocian con un estado agitado. El Prozac debe introducirse en dosis muy bajas, comenzando con un miligramo o menos (un cuarto de un centímetro cúbico en la forma líquida) e incrementarse muy gradualmente bajo una minuciosa observación. Es mejor detener en el punto de alguna ganancia terapéutica sin tratar de obtener una ganancia óptima. La ventana terapéutica para algunos niños es muy angosta y al tratar de obtener la ganancia óptima, a menudo, algunos se agitan más.

Otros clínicos han reportado efectos benéficos de los medicamentos anticonvulsivos, tales como Depakote y Tegretol, especialmente cuando los resultados del EEG del niño son anormales. Más recientemente, los esteroides tales como Prednisone se han usado para niños que tienen un particular síndrome clínico, conocido como Landau-Kleffner. Este patrón incluye la presencia de algunas capacidades del lenguaje que están perdidas luego de los 18 meses de edad, como así también patrones sutiles de ondas cerebrales que pueden requerir un EEG de 24 horas para detectarlos. Una respuesta favorable a los esteroides, sin embargo, no está enteramente limitada al grupo que encaja en este patrón; algunos niños que no tienen un EEG anormal responden también en forma favorable. Los clínicos están tratando diferentes patrones de administración de esteroides – desde una dosis diaria durante un número de meses, a una vez por semana en dosis más altas– para determinar un uso más efectivo.

La utilización de tranquilizantes mayores para niños –tales como Risperidone– es también creciente. Algunos a quienes se les ha dado estos medicamentos pierden el sentido de sí mismos (algunas veces llamado despersonalización) y parecen mostrar menos rango en su expresión emocional y creatividad; otros se vuelven más fragmentados en su pensamiento.

Un patrón preocupante ocurre, a menudo, con el uso de medicación para niños con necesidades especiales. Algunas veces, la primer medicación tratada parece ayudar pero produce un efecto no deseado, tal como la agitación o la hiperexcitación. En algunos casos, más que reducir la dosis o cambiar hacia una medicación diferente, se agrega otra medicación para reducir la ansiedad o la agitación. Si el niño se deprime demasiado, se da una tercera medicación. Nosotros hemos visto un número de niños con tres o más medicaciones. En varios casos, un cambio gradual de éstas resultó en un funcionamiento significativamente mejor. Cada medicación parecía estar compensando los efectos negativos de las otras: el primer medicamento produjo agitación, el segundo produjo una reducción de las capacidades cognitivas en su intento de reducir la agitación y el tercero llevó a la fragmentación en el pensamiento.

Como múltiples medicamentos pueden confundir un cuadro y crear diversos tipos de efectos laterales que obscurecen las capacidades del niño, es importante proceder con precaución cuando se considera este tema. Si es posible, es mejor tratar sólo un medicamento por vez. Si se agrega un segundo medicamento, se debe hacer conservativamente, y el niño debe ser observado en todas las áreas de funcionamiento para asegurarse que hay ganancias sustanciales sin pérdidas significativas. Las áreas de funcionamiento que, a menudo, no se observan lo suficiente al evaluar la efectividad de un medicamento son las más sutiles: tales como la calidad de la intimidad del niño, la sutileza de su expresión emocional, la rapidez con la cual puede procesar las claves emocionales, y su creatividad o capacidad simbólica como se evidencian en su juego simbólico, el sentido del humor, y el rango y elección de las palabras. Estas capacidades sutiles necesitan ser

observadas juntamente con la atención del niño, la habilidad para controlar la agresión, la depresión o la agitación, las cuales son a menudo los blancos de la medicación.

Al tomar las decisiones sobre la medicación, es importante recordar la sensibilidad del niño a las relaciones con la familia, la escuela, con los amigos y con el ambiente más amplio. Los sentimientos de miedo o enojo, la sobrecarga de ruido, la actitud frente a lo impredecible, la inseguridad, la soledad, la falta de estructura o demasiado control puede gatillar reacciones emocionales extremas que son mejor tratadas al trabajar sobre el patrón que está causando los problemas. Es importante considerar el ambiente emocional del niño con relación a sus sensibilidades y su perfil. Puede ser tentador usar la medicación para ayudarlo a adaptarse a la familia, a los patrones educacionales o ambientes que pueden no ser los mejores para él, y no tratar de cambiarlos. Aún así, los medicamentos no son tan selectivos como podríamos desear; ellos influyen más que en los síntomas que son 'blancos'. Es mejor tratar de optimizar las relaciones y el ambiente del niño para movilizar el crecimiento.

Estos comentarios sobre los medicamentos no pretenden ser una discusión completa del tema, pero sí para iluminar algunas guías en su implementación. Los padres deben familiarizarse con cualquier medicación que se considere y no solamente discutirlos con el especialista del tratamiento, sino también leer la literatura sobre los efectos laterales y riesgos como así también los beneficios potenciales. Los padres necesitan ser observadores de primera línea al evaluar los beneficios y riesgos.

CAPÍTULO 19

LA ESCUELA Y LOS OTROS NIÑOS.

La escuela a la que concurre su niño tendrá una función en el programa de intervención, de modo que encontrar la correcta es importante. Tan pronto como tenga la edad mínima para estar en el preescolar, tome ventaja de la oportunidad de hacerlo socializar con otros niños. Si ya está relacionado, es interactivo con usted y es capaz de abrir y cerrar muchos círculos de comunicación en forma seguida, ya está preparado. Su habilidad interactiva es más importante que la verbal al decidir si ya está en condiciones para expandirse con sus pares. En la escuela tendrá la ventaja de estar con los mismos niños en un marco familiar, con maestras que lo conocerán bien. Aprender a interactuar y relacionarse con otros niños en un grupo es el objetivo y se le debe proveer tan pronto como sea interactivo con usted o con otros sobre una base de uno-a-uno. Él puede aprender estas habilidades gradualmente, primero tal vez con un niño junto con usted o una maestra que los ayude. Con el tiempo, durante los años preescolares, puede aprender acerca de cómo piensan y sienten los otros niños, cómo negociar y compartir ideas, comenzar y terminar interacciones sociales, y hacer amigos. Un objetivo a largo plazo es hacer que interactúe cálida, espontánea y confidencialmente con los demás, y necesita práctica para lograrlo. La escuela o el preescolar es un lugar perfecto para practicar, siempre y cuando sea un marco contenedor y orientado hacia el desarrollo.

ELIGIENDO LA ESCUELA CORRECTA

Hay varios aspectos importantes a considerar al elegir una escuela.

- ¿Qué tan rígido es el marco? ¿Hasta qué grado los niños son dirigidos hacia actividades en lugar de permitirles explorar y seguir sus propias iniciativas? ¿Qué proporción de tiempo se les brinda para el juego libre?
- ¿Qué tan individualizado es el modelo? ¿Consideran las maestras las maneras especiales en que cada niño aprende? ¿Mediatizan la habilidad de los niños para aprender en diferentes modalidades (visual-gestual, auditivo-verbal, táctil y kinestésico)? ¿Se le ofrece a cada niño estrategias para aprender exitosamente?
- ¿Se tienen en cuenta las capacidades regulatorias de cada niño?. Tal como se mencionó antes, los niños varían enormemente en sus habilidades para regular la atención y comportamientos. Ellos pueden ser sensibles a su ambiente, incluyendo si es ruidoso, brillante, activo, muy poblado o visualmente estimulante. El mismo ambiente puede ser contenedor para un niño pero abrumador para otro. ¿Se provee mediación y se realizan acomodaciones para ayudar a cada niño a adaptarse?
- ¿La heterogeneidad de niños asegura la apropiada atención, conexión e interacción? ¿Hay suficiente personal?
- ¿Cuál es la naturaleza del currículo de la escuela? ¿Es un programa basado en el juego, orientado hacia el desarrollo, guiado por los niveles del desarrollo de los niños? ¿Tiene en cuenta las habilidades mecánicas o las habilidades del pensamiento? ¿Las maestras estimulan el pensamiento emocional? ¿Elas comprenden la relación entre las emociones, la cognición y la comunicación?
- ¿Las maestras descienden hasta el piso para jugar con los niños y mediatizan la interacción entre ellos?

Aunque muchas escuelas tratan de crear un ambiente contenedor, **del desarrollo**, no todas tienen éxito. Hay algunos problemas comunes. Muchos programas escolares no son

lo suficientemente individualizados. Ellos esperan que el niño se adapte al programa y no que el programa se adapte a él. Los niños con necesidades especiales no siempre tienen la flexibilidad de adaptarse porque no han desarrollado aún las habilidades para hacerlo. Cuando la escuela falla al tener en cuenta las diferencias individuales del niño y al satisfacerlas en su nivel de desarrollo, se arriesga a reforzar el mismo comportamiento que espera cambiar. Cuando los niños no pueden adaptarse, se vuelven rígidos, ansiosos, agresivos o abrumados por las demandas que no pueden satisfacer y por el ambiente que los sobrecarga.

Las escuelas varían considerablemente en sus expectativas respecto al comportamiento de los niños. Una filosofía escolar puede permitirles que se tomen todo el tiempo necesario para sentirse cómodos en una situación nueva, con las numerosas transiciones implicadas; las maestras observan y contienen sus esfuerzos mientras los conocen y ayudan a triunfar. Otra filosofía escolar puede insistir en que el niño aprenda las rutinas y las reglas tan pronto como sea posible. Otras son altamente estructuradas y requieren que todos los niños en una clase hagan lo mismo y no proveen experiencias individuales para aquél que tiene patrones del desarrollo únicos. El ejemplo clásico es el tiempo circular, cuando el niño no puede todavía relacionarse con una persona y se le pide que se siente en un círculo con un grupo, mientras se espera que permanezca quieto y atento mientras lo hace. El niño se enfrenta con su estrés aleteando los brazos, haciendo ruido, tapando sus oídos, empujando a otro niño o corriendo; él puede aprender a desintonizarse de la experiencia abrumadora haciéndose más auto-absorto o participando en el grupo de una manera mecánica y fija.

Los que proponen el tiempo circular argumentan que cada niño necesita aprender a sentarse en un grupo y prestar atención porque estas son habilidades que necesitarán en la escuela. Incluso así, cada tarea tiene su secuencia del desarrollo. Un niño no puede relacionarse con un grupo de seis sino hasta que haya aprendido a relacionarse uno-a-uno y luego un grupo de tres. Pedirle que lo haga es como exigirle que lea sin primero enseñarle las letras.

En algunos preescolares sensibles al desarrollo, el tiempo circular es muy breve para los niños más pequeños y se extiende en relación a sus crecientes capacidades para atender, aprender y participar en un grupo. Algunos de estos programas son muy flexibles con los niños que se benefician más con una experiencia interactiva uno-a-uno. Otros marcos de educación especial, sin embargo, insisten en sesiones de tiempo circular más largas, aun con niños que no están listos para aprender de esta manera, usando cinturones de seguridad o una maestra que se sienta detrás del niño para asegurarse que permanezca sentado. La esperanza es que si él atiende algunos de los contenidos, proseguirá bien. Desafortunadamente, la relevancia del contenido para el niño y el modo en que él aprende no se tienen en cuenta.

En otras clases se incluyen niños que son muy ansiosos o agresivos, con un pobre auto-control. Cuando éstos se agrupan con niños que se asustan o se retraen fácilmente, los más pasivos se abrumen fácilmente. Más que aprender a comunicarse, se retraen hacia una auto-protección. Además, las maestras tendrán sus manos ocupadas con los estudiantes más demandantes, de modo que los retraídos son abandonados a sí mismos en vez de ser alentados hacia la interacción.

Tal vez el problema mayor con los grupos áulicos es que los estudiantes se agrupan, a menudo, con pares que tienen necesidades especiales similares de modo que, por ejemplo, es común tener ocho niños no comunicativos, retraídos e intermitentemente intencionales en una clase. Habrá muy poca interacción entre ellos, entonces si uno se

adelanta en la comunicación gestual, recibirá poca retroalimentación de sus pares. Con la falta de retroalimentación, la nueva habilidad precaria del niño puede perderse. Sin estar inmerso en un mundo comunicativo con niños que buscan, interactúan, se conectan en el juego simbólico y hablan, no tendrá las oportunidades adecuadas para aprender sus lecciones tempranas fundamentales: relacionarse, comunicarse y pensar.

Hoy existen más oportunidades para la inclusión de niños con necesidades especiales en clases de educación general; son clases en las cuales las maestras de educación especial y general colaboran en su integración, como así también en la satisfacción de sus necesidades educacionales individuales. Un programa educacional apropiado tendría las siguientes características:

- *Un modelo basado en el desarrollo y en las diferencias individuales o una filosofía que estimule una progresión en el desarrollo en cada niño, comenzando con la atención mutua, la conexión, y la reciprocidad interactiva.* Es crucial para las maestras, establecer estas capacidades fundamentales colocando la base para la comunicación gestual y verbal, y el juego simbólico. También es esencial para perfilar las capacidades de procesamiento de cada niño de modo que las maestras puedan trabajar con la manera en que cada niño trata los sonidos, las vistas, el tacto y el movimiento, y planea sus acciones.
- *Un modelo que incorpore los principios generales del tiempo en el piso tal como se describieron en este libro.* Cualquiera sea su nombre, el programa debe seguir la iniciativa del niño usando sus emociones e intereses, abriendo y cerrando círculos de comunicación. Este modelo hace que el aprendizaje del niño sea significativo, estimule también su iniciativa e intención, y fortalezca su habilidad para aprender de las experiencias diarias.
- *Maestras que saben cómo facilitar las relaciones con niños que presentan significativos retrasos en el desarrollo.* Cada niño necesita ser estimulado hacia la interacción.
- *Maestras que sean sensibles a las diferencias individuales de cada niño y que respeten sus estrategias para calmarse a sí mismo.* El niño debe poder hamacarse antes de la clase, tener su oso o abrigo con él, balancearse y saltar, si eso es lo que necesita.
- *Pequeños grupos guiados por adultos.* Los niños con desafíos en el desarrollo necesitan, por sobre todas las cosas, interacción con maestros y pares. En un grupo grande simplemente se retraen. Una maestra que trabaja frecuentemente con dos o tres niños por vez les da seguridad y estimula la interacción entre ellos. También necesitan descender hasta el piso y jugar con los niños.
- *Un ambiente que provea o permita ayudantes para trabajar con los niños en forma individual..* Los ayudantes tienen un doble rol: los ayudan a dominar el contenido de la clase o el trabajo académico que es apropiado para ellos mientras trabajan con las etapas del desarrollo y los mojonos. Ellos usan cada actividad como una oportunidad para la interacción y la negociación de los mojonos. Del mismo modo, los ayudan a estar listos para la siguiente actividad, a organizarse y encontrar las cosas que necesitan; trabajan con ellos sobre cómo aprender en clase. Un ayudante no simplemente se sienta detrás del niño y lo urge con el trabajo escolar sino que, más bien, convierte el trabajo escolar en una oportunidad para la interacción de modo que aprenda dos habilidades a la vez. Con los niños más pequeños, los ayudantes (juntamente con las maestras) deben mediar en la interacción con otros estudiantes. Ellos los ayudan a atender, conectarse con los demás en el juego sensorio-motor o a unirse al juego de las hamacas, de la pelota, de construir y derribar bloques, de persecuciones o de escondidas. Con niños apenas mayores, el

ayudante debe mediar en el comienzo del juego simbólico, siguiendo la iniciativa del niño mientras alimenta a los animales, construye una ruta, simula ser un bombero o un doctor. Gradualmente, a medida que trepa por la escalera del desarrollo, lo ayudará a compartir ideas más complejas y elaboradas. Si la clase tiene centros de aprendizaje organizados, debe ayudarlo a trabajar con los demás estudiantes para completar las tareas disponibles. De esta manera, el niño aprenderá a atender a los movimientos de los demás estudiantes y a solucionar problemas, como así también a compartir el placer de completar tareas con amigos. Finalmente, con niños mayores, los ayudantes les permiten adaptar el trabajo a las habilidades del desarrollo. Por ejemplo, si el niño está realizando una adición, lo puede ayudar a visualizar las cantidades mostrándole tarjetas con puntos. También lo ayudará a realizar tareas cooperativamente con los demás para construir sus habilidades interactivas.

- *Un seguro que estimule la implicación de los padres.* Las escuelas, a menudo, tratan de estimular la independencia en los niños antes que estén listos; ellas los separan de sus padres antes que hayan aprendido a conectarse completamente. Una escuela debe permitirles a los padres participar en el aula, aun si no se trata de un seguro escolar público. Si es necesaria la implicación de los padres para los desafíos del niño, su trabajo en el aula fortalecerá la relación entre ellos y lo ayudará a aprender.
- *Apertura a las sugerencias de los padres.* Los padres necesitan ser muy activos con la escuela y con los terapeutas. Ellos deben decirle al personal de la escuela qué necesita su niño. Las maestras pueden no estar familiarizadas con los mojonos, pero pueden conocer qué tan importante es para el niño interactuar con el trabajo o jugar independientemente. Los padres necesitan mostrarles cómo trabajan con él en casa y estimularlas a hacer lo mismo. A medida que su niño asciende grados, deben hacer que cada tema sea interactivo. Por ejemplo, cuando el niño esté aprendiendo a leer, pueden discutir cómo la escuela lo ayudará con el procesamiento auditivo si lo necesitara; deben asegurarles que se le brindará el tiempo adecuado para ayudarlo a procesar lo que está leyendo. Preguntando “¿Dónde fue el niño? ¿Por qué fue allí? ¿Qué ocurrió luego?”, no sólo se lo conecta en una interacción, sino que también se lo estimula a interpretar lo que lee, a secuenciar la información, a razonar sobre la misma y recuperarla; todas son habilidades vitales en las que muchos niños con trastornos del desarrollo fallan, simplemente porque al principio se basaron en la lectura visual y en la memorización de las configuraciones de las letras. Cuando el niño está aprendiendo matemáticas, los padres deben alentar a la escuela a que realice problemas verbales usando bloques o representaciones visuales de cantidades, y a interactuar con él en la solución de problemas verbales que requieran un pensamiento creativo. Tanto los padres como la escuela necesitan crear situaciones que estimulen emocionalmente al niño a aprender, tales como negociar por una mitad o un cuarto de pizza o figurarse por qué el personaje en la historia podría haberse enojado con su papá preguntándole “¿Por qué estarías enojado con tu papá?”. Si el niño practica estas habilidades, probablemente desarrollará el pensamiento flexible y abstracto. Si se le permite trabajar en la escuela de una manera mecánica y no interactiva, nunca desarrollará las habilidades para el pensamiento creativo.
- *Un marco de inclusión, niños mezclados con y sin necesidades especiales.* Muchas escuelas ahora ofrecen programas de inclusión, con maestras regulares y especialistas en la inclusión de educación especial trabajando juntos en el mismo aula. Las escuelas más pequeñas estarán deseosas de incluir a un niño con necesidades especiales si se les provee de consultas o de un ayudante. Un consultante ayudará a los padres a evaluar si una escuela particular será un buen

marco para su niño y si proveerá un apoyo creciente y los encuentros necesarios a través de todo el año. Si no hay una opción de inclusión, el programa debe proveer un marco en el cual los niños con necesidades especiales puedan funcionar en una variedad de niveles; debe incluir también un componente directriz. Un programa que no se dedique a las necesidades especiales, con un ayudante que le permita al niño interactuar, es otra opción. Él debe estar en una situación que le permita beneficiarse de las respuestas de sus pares. Los padres deben discutir con el sistema de la escuela, el tipo de programa de inclusión que beneficiará más a su hijo. Por ejemplo, las clases de educación física, de música y las artísticas no siempre proveen las mejores oportunidades para la interacción. La ubicación debe realizarse siguiendo sus fortalezas individuales y la intuición de los padres acerca de lo que le dará la mejor oportunidad para participar. En algunas comunidades, las aulas de inclusión se establecen para ahorrar dinero y ubican a veinte niños con unos pocos adultos; en otras, los programas de necesidades especiales están pobremente organizados. Tales programas deben evitarse.

EL TIEMPO EN EL PISO EN EL AULA

Todos los principios del tiempo en el piso que usted utiliza en casa pueden –y deben– usarse en el aula. Su niño pasará muchas horas en la escuela. Estas horas deben estimular la interacción, ayudarlo a dominar los mojones y no reforzar el comportamiento mecánico, memorístico. Adicionalmente, cuanto más estén coordinadas las habilidades académicas con los mojones, más sólido será su aprendizaje. Trabaje con las maestras del jardín y del preescolar; explíqueles los principios del tiempo en el piso de modo que puedan incorporarlos en su trabajo. Aun en los grados posteriores, cuando su niño esté aprendiendo matemáticas y lectura, es esencial la filosofía del tiempo en el piso del aprendizaje interactivo.

El punto más crítico para enfatizarles a las maestras es la importancia del aprendizaje espontáneo, y no tanto del mecánico. En cada paso, ellas deben interactuar con su niño abriendo y cerrando círculos de comunicación para que él aprenda haciendo, y no meramente memorizando. Su aprendizaje debe estar enlazado a experiencias interactivas reales –objetos, actividades reales, juego simbólico– no con imágenes o tarjetas. Por ejemplo, la maestra pueda mediatizar el proceso a través del cual él debe aprender sobre gatos, permitiéndole observar un gato real, hacer preguntas sobre él, compararlo con otros animales e identificar sus atributos. Luego, a medida que domine varias letras, él debe ver que G – A – T – O se pronuncia gato. Inmediatamente debe observar imágenes de gatos, jugar con un gato, simular ser un gato con una maestra o ayudante. Mientras aprende matemáticas, debe sumar y sustraer visualmente usando sus dedos u otros objetos. Él debe concentrarse en el concepto de números debajo de 5, y no sólo en contar hasta 20 de memoria. Primeramente, necesita ser capaz de reconocer cantidades desde 1 a 5 sin contar, y luego cuando usted agregue o quite algunos, debe ser capaz de reconocer la cantidad resultante y decirle el número. Todo el aprendizaje debe realizarse en función de la información que tiene un significado concreto para él en su vida, que puede ser experimentada a través de la observación y la interacción diarias. Si sus maestras lo ayudan a desarrollar el pensamiento interactivo lógico mientras trabajan en el dominio de los números, letras y palabras le permitirán construir una base conceptual sólida para futuras tareas académicas.

A continuación se presentan algunas sugerencias que usted le puede dar a las maestras del niño para fortalecer su programa escolar:

- *En cualquier interacción con el niño, primero únase a él en lo que esté haciendo, conéctese con él y luego trabaje hasta su más alto nivel de desarrollo.* Por ejemplo, si su niño está tocando y oliendo un estetoscopio de juguete, fuera de sintonía con los que lo rodean, la maestra debe acercársele uniéndose a su actividad. “¿Puedo tocarlo, también? Oh, huele bien”. El objetivo es hacer que la interacción se ponga en marcha en torno a su interés en el estetoscopio. Si él no interactúa prontamente, la maestra puede obstruirlo gozosamente –poniendo un oído cerca de su cabeza para que ambos escuchen– para estimular la interacción. Ella puede incluir los otros sentidos o las otras partes del cuerpo: “¿Hace ruido si lo sacudimos?”, “¿Cómo se siente en tu piel?”, “¿Puedes atarlo alrededor de tu pierna?”. Del mismo modo, debe introducir nuevas ideas para crear un diálogo interactivo con gestos simples. Una vez que su niño esté conectado, la maestra debe agregar un elemento simbólico. “¡Ernie quiere escuchar, también!”. Ella debe ver si él puede escuchar el corazón de Ernie. Luego, quizás Ernie necesite una curita u otra cosa del equipo del doctor. Poco a poco, hará que el juego sea más complejo, agregando gradualmente palabras. De esta manera, trabajará lentamente con su niño para que ascienda hasta su más alto nivel del desarrollo.
- *Tenga en cuenta las diferencias individuales del niño.* Les puede llevar tiempo a las maestras conocer los desafíos y fortalezas individuales de su niño. Si él es hiporreactivo, muéstreles cómo deben usar una gran cantidad de animación y energía. Sugiera que comiencen cada día con saltos, balanceos sobre una pelota o ejercicios de corridas para acelerarlo. Si es hiperreactivo, muéstreles cómo la charla suave y los movimientos y canciones rítmicos lo ayudan a calmarse. Explíqueles las cosas que funcionan para su niño en casa de modo que puedan hacer lo mismo en la escuela. Una maestra ocupada será capaz de conectarse en estas interacciones durante gran parte del tiempo. Un ayudante, un voluntario o un padre pueden ayudar.
- *Intente no ignorar al niño, no le permita jugar demasiado consigo mismo, ni que se conecte en un juego paralelo con otros niños.* Él necesita interactuar durante casi todo el tiempo.
- *No hiperdirija al niño.* En respuesta a las directivas, él puede aprender a ser obediente, pero seguir las no lo ayudará a crecer. Necesita afirmarse en su propia iniciativa e imaginarse qué hacer luego. La maestra puede modelar una actividad y ver si capta su interés; el objetivo es estimularlo a imitar espontáneamente y no forzarlo a hacer algo. Ella necesita crear situaciones estimulantes en las que desee conectarse en las actividades que son útiles para él. Por supuesto, en muchas situaciones tales como ir de una habitación a otra o alistarse para el almuerzo, será importante decirle qué hacer, pero él debe ser desafiado e inspirado tanto como sea posible.
- *Evite las preguntas mecánicas (“¿De qué color es esto?”).* Las preguntas pueden ser parte de un juego interactivo. Para hacer que el niño diga un número, la maestra puede preguntar cuántos bloques desea ofreciéndole una elección de uno, dos o tres, de modo que estos números tengan un significado. Luego pueden contar los bloques juntos. Ella puede quitar uno y decir “Ahora yo tengo uno. ¿Cuántos tienes tú?”. Si están trabajando en el reconocimiento de palabras, en lugar de pedirle que lea tarjetas, le puede mostrar imágenes y palabras, así como palabras solas para que elija (tales como leche o jugo, pelota o bloques) y pedirle que señale la elección que desea. De esta manera, su aprendizaje no será mecánico sino que derivará de su motivación.
- *Permítale al niño hacer cosas por sí mismo.* Si la maestra desea que su niño haga algo, debe inspirarlo a hacerlo y no mover su cuerpo por él. Ella podría mover el cuerpo de su niño una o dos veces, sólo para mostrarle cómo se hace algo o usar

acciones rápidas para ayudarlo si tiene severas dificultades en el planeamiento motor; estas acciones lo ayudarán a aprender nuevas acciones o secuencias. Pero luego debe estimularlo a realizar la acción o actividad por sí mismo.

- *No asuma que el niño comprende.* Haga que cierre el círculo; úrjalo a responder en palabras o con comportamientos para mostrar que ha comprendido lo que la maestra preguntó o dijo. Si su niño se aleja o le muestra algo más a la maestra, ella necesita repetir la pregunta. Si él puede expresar qué desea mejor que comprender lo dicho o tiene dificultad con la recuperación de palabras, le puede llevar un tiempo largo responder, y ofrecerá la palabra equivocada en lugar de la que él realmente quiere decir. La maestra no debe distraerse con su respuesta incorrecta, sino intentar ser paciente con su falta de respuesta.
- *Evite las interacciones mecánicas.* Aun en los juegos estructurados, la maestra puede estimular a su niño a jugar de nuevas maneras, colocando obstáculos en su camino o haciéndole preguntas que lleven el juego en una nueva dirección. Ella debe elegir siempre la innovación por sobre la repetición para poder estimular la espontaneidad y flexibilidad de su niño.

EL AULA IDEAL

Para dominar las habilidades básicas de conectarse, comunicarse y pensar, las aulas necesitan ofrecer una variedad de características. Aunque pocas aulas son ideales, los niños se benefician más de aquellas que proveen muchas de estas características.

Los ambientes de aprendizaje pequeños promueven inherentemente un aprendizaje espontáneo, rápido. Cada ambiente debe incluir un rango de juguetes y de materiales de aprendizaje que los niños y maestros puedan explorar juntos, en una variedad de niveles, para practicar habilidades cognitivas, sociales, del lenguaje y motoras del desarrollo. Como muchos niños con necesidades especiales tienen un mundo restringido, necesitan una gran cantidad de exposición a nuevas experiencias. El aula debe ser un mini-mundo que invite a la curiosidad y a la exploración en pequeños pasos. Los estantes deben estar abiertos y llenos de materiales para estimular la exploración y la iniciativa.

Otra área debe ser el rincón del juego simbólico, lleno de muñecos, vestimentas, sombreros que los lleven al juego simbólico. Además de estimularlos a usar su imaginación y desarrollar y expresar ideas, las maestras pueden conectarlos en diálogos gestuales y verbales acerca de su juego, tal como usted lo hace en casa. El área de matemática puede contener objetos grandes y pequeños, ítems con movimiento lento y rápido, objetos livianos-pesados y escalas para compararlos, contenedores que tengan muchas cosas y otros con pocas cosas, y materiales relacionados con el tamaño, la cantidad y la secuenciación. Al trabajar con las maestras, los niños pueden usar estos materiales para contar, reconocer números y para aprender cantidades, tamaños, secuenciamientos y otros conceptos matemáticos simples, todo relacionado con objetos reales que ellos puedan sentir, sostener y disfrutar.

La tercer área puede implicar conceptos espaciales. Estará llena de objetos para trepar, subirse, bajar, lugares para esconderse, estructuras altas y bajas, arcos para balanceo de diferentes tamaños, tableros con espacios abiertos para navegar, y otros materiales para ayudarlos a explorar el espacio con sus cuerpos. Mientras ellos interactúan entre sí y con las maestras, pueden desarrollar habilidades motoras gruesas, conectarse en una comunicación gozosa y dominar los conceptos espaciales.

Un rincón de lectura y de escucha puede darles un lugar para escuchar sonidos y enlazarlos a objetos, para jugar con el sonido y los bloques del alfabeto, primero reconociendo letras, luego uniéndolas para formar palabras. Esta área debe tener pequeños juguetes con nombres que sean fáciles de pronunciar, de modo que cuando un niño aprenda A – U – T – O, por ejemplo, pueda jugar con el auto de juguete, enlazando el conocimiento cognitivo a una base emocional. “¿Qué hace el auto?”, la maestra puede preguntar “¡Va!”, podría contestar el niño, y ella le mostraría los bloques que tienen escrito “va”, estimulando nuevamente la comprensión de la lectura mientras el niño reconoce su primer palabra. Tal como en las otras áreas, las habilidades cognitivas, las de interacción y la simbólica van juntas en el aprendizaje espontáneo.

Otra área puede estar dedicada al ambiente sensorial, a los materiales musicales y artísticos. Ésta debe estar llena de materiales para oler, tocar, escuchar y ver, con ítems ásperos, suaves, calientes, fríos, blandos, firmes, ruidosos y calmos disponibles, como así también agua, hielo y areneros. Los niños se pueden sentar en grandes cajas llenas de habas y cereales para buscar objetos escondidos. Un centro de arte puede servir para la motricidad fina, estimulando a los niños a desarrollar la lateralidad en los dedos mientras pegan, pintan y cortan tesoros texturados. Esta área debe tener también tambores, teclados e instrumentos que se puedan soplar para que experimenten con el ritmo y el sonido.

Un área cerca de una piletta puede reservarse para las actividades motoras–orales. Los instrumentos musicales, fuelles, burbujas, juguetes vibrantes y comidas con diferentes texturas ayudarán a los niños a mejorar su tono muscular oral y, al jugar con estos materiales, fortalecerán sus habilidades para comer, formar sonidos y palabras. Un área puede focalizar el planeamiento motor y el funcionamiento motor grueso y el vestibular (balance). Ésta puede tener mini-cursos con obstáculos, en los cuales el niño avance debajo, dentro y sobre algo para alcanzar su juguete deseado. Los juegos de escondidas también se realizan aquí –se le dan claves para que se imagine dónde está escondido su juguete– mejorando las habilidades para el secuenciamiento. El juego con hamacas, colchones y pequeños trampolines estimula el balance y el planeamiento del movimiento.

Mientras las maestras trabajan con los niños en estas áreas, aplican todos los principios del tiempo en el piso que usted utiliza en casa: seguir la iniciativa del niño, unirse a su actividad para promover la interacción, luego gradualmente lo llevan hacia su nivel de desarrollo más alto. Algunos niños pueden requerir una atención individual inicialmente, pero a medida que se hacen más interactivos, la relación maestra/alumno puede incrementarse.

Cada mini-ambiente permite a los niños trabajar en su propio nivel funcional, del desarrollo y cognitivo. Un niño con problemas en el planeamiento motor que está operando a un nivel de 14 meses, cerrando cinco o seis círculos gestuales en forma seguida, podría jugar con una maestra en un área espacial-motora, trepando sobre almohadones o gateando dentro de túneles, fortaleciendo sus habilidades de planeamiento motor mientras cierra de siete a diez círculos en forma seguida. Uno de tres años de edad en el área espacial-motora podría trabajar con una maestra disponiendo bloques en patrones, cerrando de 30 a 40 círculos gestuales en forma seguida. Mientras juegan, pueden también trabajar con las ideas, discutiendo si un bloque azul debe ir aquí o allí, o si un pequeño bloque debe colocarse arriba de uno grande. Tal como el deambulador, este niño debería estar practicando el secuenciamiento espacial y motor y la comunicación de dos vías, pero a un nivel de desarrollo más alto.

En el área sensorial, un niño que está desarrollando su conciencia sensorial podría jugar en una caja de diferentes texturas. La maestra lo puede ayudar a tocar las distintas

texturas con su piel (cubriéndolo con ropas que él elija o envolviendo juguetes en bolsas de diferentes telas) mientras se conecta con él a través de una voz cálida y el contacto visual. Cerca dos niños podrían estar trabajando con la discriminación sensorial. Mientras juegan con una variedad de instrumentos musicales la maestra podría preguntar “¿Qué sonido prefieres, el pequeño cuerno o el grande? ¿El timbre alto o el bajo? ¿El sonido rápido o el lento?”. Dependiendo de su nivel ella puede hacer preguntas, con palabras o a través de gestos faciales y corporales, ayudándolo a dominar la habilidad de la comunicación de dos vías compleja.

En el área de matemática, un niño de tres años podría trabajar con conceptos de cantidad colocando dos pilas de monedas brillantes dentro de una alcancía. Una pila es grande, la otra pequeña y la maestra podría pedirle que señale la pila deseada. Aunque ella diga “¿quieres la pila grande?” o “¿quieres más?”, él no necesita repetir las palabras, pero sí una experiencia sensorial de grande y pequeño. Más tarde, cuando esté cerrando 50 círculos gestuales en forma seguida y tenga una cantidad de experiencia rápida con aquellos conceptos, podrá ser estimulado a nombrar su experiencia.

La interacción en el aula no necesita ser exclusivamente individual; una maestra puede trabajar con tres o cuatro niños por vez si están en el mismo nivel de desarrollo. El grupo puede incluir niños con y sin necesidades especiales. Por lo tanto, el promedio de maestras para los estudiantes no necesita ser una cantidad tan alta como en las aulas de educación especial tradicionales. Sin embargo, ellas se emplean en forma diferente. En lugar de una maestra que esté limpiando mientras una segunda observa la seguridad y una tercera trabaja con un grupo de 12 o 15 niños, las tres trabajan interactivamente con los niños en forma simultánea. Ellos reciben atención individual o en pequeños grupos. El niño que se retrae será atraído; el que necesita ayuda para cerrar círculos será estimulado a responder; el que esté haciendo la transición hacia el mundo de ideas tendrá su imaginación ocupada; el que se esté escapando a la fantasía tendrá una gran cantidad de conversación basada en la realidad con un énfasis en la apertura y cerrado de círculos de comunicación simbólica. Se deben incluir niños en las tareas de la casa tanto como sea posible.

Un aula dispuesta de esta manera es capaz de satisfacer las necesidades de todos los niños, tanto los que tienen necesidades especiales como los que no. Podrá ofrecer un currículo educativo tradicional que incluya tanto las habilidades preacadémicas como las académicas de manera que se ajuste a las diferentes necesidades del desarrollo de sus estudiantes.

La escuela de su niño ya puede estar funcionando de una manera que sea similar a este modelo. Muchas escuelas para niños pequeños tienen áreas como estas; pudiera hacer falta sólo un pequeño cambio para que sea más apropiada para el desarrollo. Si no está organizada en mini-ambientes, intente hablar con las maestras y administradores para introducir gradualmente algunos de estos elementos. Si ellos no están dispuestos, usted puede buscar otra que sea más flexible para satisfacer a su niño en su actual nivel de desarrollo.

LA ESCUELA IDEAL

Los niños con desafíos deben estar en un marco integrado que reúna niños con y sin necesidades especiales. Este ambiente les permite a los pequeños con retrasos aprender de las interacciones espontáneas de sus pares y les brinda a sus pares que no tienen necesidades especiales una oportunidad para aprender a ser empáticos y cuidadosos. Todos los niños se benefician de las clases más pequeñas y de los promedios más bajos de

estudiantes/maestras, y la evidencia emergente muestra que aquéllos sin necesidades especiales funcionan bien en estos marcos. Ubicar hoy a un niño en un marco regular o corriente significa, a menudo, abandonar la ayuda terapéutica o la instrucción académica en pequeños grupos que existe en las clases especiales. Esto es desafortunado. Nos gustaría ver nuestras escuelas reestructuradas de modo tal que los niños con y sin necesidades especiales puedan trabajar juntos en marcos verdaderamente integrados con el rango completo de servicios de apoyo siempre disponibles. No toda escuela necesita funcionar de aquella manera, pero designando escuelas seleccionadas como marcos integrados, podríamos proveer valiosos servicios a ambas poblaciones.

Estos marcos integrados deben satisfacer los objetivos educacionales de nuestro currículo tradicional, pero sus ambientes físico y social deben compensar también las dificultades de los niños con necesidades especiales. Cada aula debe tener unos pocos niños con necesidades especiales juntamente con otros que se estén desarrollando sin las mismas. Debería haber en el lugar un patólogo del lenguaje, un terapeuta ocupacional y un educador especial de modo que todos, aun los niños sin necesidades especiales, pudieran tomar ventaja de su experiencia.

¿Qué tan realista es esta propuesta? Nosotros pensamos que es realizable. Ciertamente crear tales marcos integrados es muy costoso, pero no más costoso que los marcos especiales que tenemos ahora. Reestructurando nuestras escuelas existentes podríamos readecuarlas, incluyendo el uso mayor de los padres voluntarios. Satisfacer las necesidades del desarrollo de los niños tiene diferentes etiquetas de precios. Las maestras experimentadas y las computadoras sofisticadas para ciertos desafíos del desarrollo pueden ser costosas; ayudar a los niños a aprender a conectarse y comunicarse con gestos y palabras simples puede no serlo. Los padres y profesionales necesitan trabajar juntos para crear estos marcos integrados. Algunos sistemas escolares ya han comenzado.

MEJORANDO LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Las familias no siempre se adaptan satisfactoriamente a los servicios de educación especial que reciben, en especial si no perciben un progreso adecuado. Los programas son, a menudo, demasiado homogéneos y no satisfacen las necesidades individuales de los niños. Muchos no incluyen a la familia como parte importante del programa de intervención. Otros ofrecen servicios adecuados pero no óptimos, que socavan el deseo de la familia de una educación que complete el potencial del niño. Algunos no identifican las necesidades adicionales o los servicios y modelos alternativos, a menos que se los obligue a brindarlos. Como consecuencia, hay una atmósfera de conflicto y sospecha entre los padres y los sistemas escolares, y este conflicto ha perturbado el tipo de colaboración que es necesaria para mejorar el desarrollo de todo niño.

Se deben seguir pasos concretos para romper este clima y los padres, trabajando con sus administradores escolares, pueden ayudar a realizar estos cambios.

1. *Los padres pueden luchar por tener aulas más flexibles y programas menos restrictivos, tales como el que se ha descrito, que se puedan adaptar a las necesidades individuales de los niños y no a sus rótulos diagnósticos. La ley provee la oportunidad para crear tales programas a través del requerimiento de planes de servicio familiares individuales (IFSPs) y de programas de educación individual (IEPs).*
2. *Los padres pueden estimular a sus administradores escolares para que los incluyan como una parte vital e integral de su programa terapéutico educacional. Esto no sólo significa compartir la información sino también, pedir a las escuelas*

que modifiquen la forma de ver el proceso educacional del niño para discriminar el rol vital que tienen los padres. Y además significa crear una verdadera sociedad con los padres, en la cual la escuela apoye a la familia en el hogar y la familia apoye el trabajo de la escuela. Para hacer que esta sociedad funcione, las escuelas deben cambiar. Ellas deben entrenar y apoyar a los educadores en el trabajo con los padres, de modo que aquéllos puedan reconocer los patrones en la familia que sostienen o socavan los objetivos educacionales, como así también los signos de disfunción familiar. Ellas también deben entrenar a los padres para que apoyen los esfuerzos educativos de la escuela en el hogar. Las reuniones regulares entre cada familia y la escuela (más allá de aquellas requeridas para los planes de servicio familiares individuales y los programas de educación individual), se deben programar en horas convenientes para los padres que trabajan, porque para ellos es un componente crítico de la sociedad.

3. *Los padres pueden estimular a los terapeutas y educadores a cambiar el modo en que evalúan a los niños.* Muchas evaluaciones actuales se basan demasiado en pruebas estandarizadas, que a menudo no dan representaciones exactas de las habilidades de un niño. Muchos de ellos con necesidades especiales no pueden cooperar con los tests formales y, como consecuencia, reciben evaluaciones inexactas, inapropiadas. Éstas se usan luego para establecer los criterios de **eligibilidad** o para realizar comparaciones. No sorprende que son el primer signo para los padres de que ellos y su niño no son comprendidos, y que el sistema en su totalidad no es digno de confianza. Algunos educadores responden a las quejas de los padres en forma defensiva, con reclamos acerca de que éstos están negando los verdaderos problemas de su hijo. A veces les dan un libro para leer e inmediatamente se desarrolla una relación adversaria. En lugar de confiar en las pruebas estandarizadas, los niños deben ser evaluados a través de observaciones en sucesivas sesiones dirigidas por educadores y padres juntos. Las observaciones deben comenzar solamente cuando el niño se sienta cómodo en el marco. Él debe ser observado durante interacciones libres con el educador y con los padres, como así también haciendo una variedad de tareas educacionales. Desde estas observaciones, los educadores y padres deben describir las fortalezas del niño como así también sus desafíos y señalar su nivel de desarrollo en diferentes áreas. Cuando los educadores y padres están en desacuerdo, se deben realizar más observaciones hasta clarificar la confusión. De este modo, todos los observadores tienen una oportunidad de ver al niño operando en su mejor nivel, en situaciones naturales, y no bajo las condiciones artificiales y estresantes de un test. Las pruebas estandarizadas se pueden usar, si fuera necesario, como un segundo nivel de evaluación.
4. *Los padres pueden estimular a los administradores de la escuela para que creen aulas verdaderamente integradas* que contengan dos o más niños con necesidades especiales, y siete u ocho niños sin las mismas. Se debe disponer de un ayudante para cada niño o cada dos niños con necesidades especiales para facilitar su interacción y aprendizaje.
5. *Los padres pueden estimular a los administradores de la escuela para que creen programas de óptima calidad en lugar de programas adecuados.* Tales planes deben incluir los tipos de cambios descriptos anteriormente, como así también el promedio adecuado de personal para los niños y un entrenamiento continuo en el servicio para los maestros. Los grupos externos de consejerías integrados por padres y profesionales pueden ayudar a monitorear los programas escolares y hacer sugerencias para su mejoría.

Obviamente, los padres no pueden realizar estos cambios por sí mismos. Las escuelas deben repensar su modelo tradicional para la atención de los niños con

necesidades especiales. Aunque el dinero sea un aspecto importante, creemos que muchos de los cambios sugeridos aquí se pueden implementar sin una gran cantidad de gastos adicionales. Muchos de estos cambios se pueden implementar reciclando las fuentes existentes y no trayendo nuevas. Esperamos que en los años venideros veamos más colaboración entre las escuelas y los padres, de modo que juntos podamos trabajar hacia la creación de programas educativos que ponderen el crecimiento emocional e intelectual de cada niño.

UNA FILOSOFÍA EDUCATIVA: CONSTRUIR UN PROGRAMA PARA LAS NECESIDADES ESPECIALES EN TORNO A LAS INTERACCIONES FUNCIONALES EMOCIONALES.

Aun después de haber funcionado muy bien, muchos niños con necesidades especiales evidencian dificultades con el aprendizaje de matemática o con la interpretación de lo que leen. Como estos niños tienen a menudo problemas con el secuenciamiento de la información, llegan a perderse en un mar de números o de nuevas palabras y, por lo tanto, se estancan en el proceso de aprendizaje. Son, entonces, incapaces de usar su habilidad de abstracción para tratar de entender los conceptos críticos con los cuales están trabajando.

Con frecuencia, al tratar de enseñar a niños los conceptos específicos o las palabras, podemos perder de vista las diferentes piezas de la base que tienen que estar en su lugar. Muchos programas comportamentales, incluyendo los análisis comportamentales aplicados (ABA) y muchos programas educativos no prestan suficiente atención a la capacidad del niño para

- Las interacciones rápidas, de ida y vuelta, basadas en el afecto y los gestos (tal como fueran descritas en el capítulo 10)
- Los círculos de comunicación complejos, múltiples, la solución de problemas sociales, inicialmente implicando secuencias motoras o gestuales simples, pero luego avanzando hasta la solución de problemas de dos y tres pasos a nivel motor y gestual (encontrar la muñeca en la casa, que está escondida en la caja);
- El juego simbólico espontáneo, interactivo, auto-generado y la imaginación, comenzando con secuencias simples tales como besar una muñeca o colocarla en el aula para dar un paseo y avanzando hacia un simbolismo más complejo, tal como los buenos luchando contra los malos; y
- La generación de ideas desde el deseo o la emoción como opuesto a la repetición de ideas (desde ideas simples, tales como pedir jugo cuando tiene sed, hasta las ideas complejas, tales como formar una palabra para hacer que alguien ría mientras la arma con grandes sonrisas en su primer broma).

Estas cuatro capacidades, que son parte de las etapas del desarrollo delineadas anteriormente, deben incluirse en la jerarquía de objetivos cualquiera sean los métodos usados para alcanzar estos objetivos. Cualquier objetivo que compita con estos debe ser cuidadosamente revisado por sus potenciales impactos positivos y negativos. Por ejemplo, el aprendizaje memorístico de palabras, y no el significativo e interactivo de palabras, puede socavar el uso de palabras e ideas apropiada y significativamente. Por lo tanto, cuando sea posible, las nuevas palabras y conceptos deben enseñarse en situaciones de motivación natural (por ejemplo, si el niño desea abrir la puerta para salir, lo podemos ayudar a repetir “abrir” a fin de hacer que la puerta se abra). Creando oportunidades de aprendizaje en las cuales un niño necesite y desee usar una palabra, concepto o una

habilidad más temprana tal como solucionar un problema de un paso, no verbal, lo estamos ayudando a aprender una habilidad en la vida real. Él está aprendiendo y generalizando al mismo tiempo, y no aprendiendo algo mecánicamente y tratando de generalizarlo más tarde. Los niños generalmente aprenden los conceptos más importantes en esta modalidad de un paso. Los que tienen necesidades especiales aprenden de la misma manera pero requieren más práctica y estados más altos de motivación natural. Nuestro trabajo es ayudar a crear estas condiciones vitales para el aprendizaje óptimo.

Enseñando matemáticas.

Considere un niño que “no puede aprender matemáticas”. Existen ‘supuestos malos alumnos’ pero tan pronto como comienza a negociar cuántos pedazos de pizza van a comer ellos y cuántos usted, comprenderá que habrá facilitado el uso de los números.

Muchos niños pueden mirar una pizza y decir que quieren tres pedazos y no dos. Cuando se les pregunta cuántos habrían si ellos tuvieran sus tres y alguien más dos, rápidamente pueden contar desde uno hasta cinco usando sus dedos o la pizza. Cuando se les pregunta qué ocurrirá luego que hayan comido cuatro de los pedazos (cuántos quedarán), rápidamente contestarán, “uno”. Aun cuando el problema se haga más complejo y una pizza de seis pedazos deba ser dividida entre tres personas, son capaces de decir que cada persona tendrá dos pedazos. O, cuando imaginen cuántos pedazos necesitarán para darle dos a cada persona, rápidamente multiplicarán o sumarán y obtendrán seis. Ellos pueden decir cuántos pedazos hay en la mitad de la tarta, y cuando se les dice que la mitad es lo mismo que el 50 %, rápidamente comprenden este concepto también.

Gran cantidad de niños que “no pueden aprender matemáticas”, y aún a la edad de diez años no están haciendo sumas y restas simples, rápidamente se hacen habilidosos en los cálculos matemáticos que están relacionados con pedazos de pizza. La clave parece ser trabajar con el niño con el concepto en mano, la adición o la sustracción, con números relativamente pequeños en una situación emocionalmente motivadora. Cuando trabajamos con niños con pequeños números, sus dificultades de secuenciamiento no obstaculizan el aprendizaje de los conceptos, tal como lo hacen cuando están tratando de trabajar con números más grandes y memorizar los hechos de la adición o la multiplicación.

Nosotros recomendamos aplicar números pequeños y trabajar sobre los diferentes conceptos relacionados –adición, sustracción, multiplicación, división, aun fracciones y decimales– con esos números pequeños. Cada una de estas operaciones ayuda a clarificar a las otras y estimula la comprensión. Lo que sacas, lo puedes sumar; lo que divides, lo puedes multiplicar. Sustituya la adición por la multiplicación si lo desea.

Trabajando con cero a seis de una forma motivante emocionalmente, con objetos que tengan significado para el niño se logran alcanzar los conceptos básicos de cantidad. Estos no se dominan hasta que él pueda cerrar sus ojos e imaginar la pizza o las manzanas o sus dedos en su mente y llevar a cabo las operaciones sin los objetos reales. En este punto, tiene sentido moverse hasta diez y luego continuar ascendiendo hacia números más altos a medida que el niño domina los conceptos matemáticos interrelacionados.

Con este modelo las dificultades del niño con la secuenciación, y a veces con la visualización, no socavan su habilidad para aprender los conceptos centrales. Manteniendo los números pequeños y emocionalmente significativos, creamos un contexto en el cual está relacionado con los ítems, se trate de una pizza o de manzanas, pero sí de una manera manejable emocionalmente. Los elementos tienen significados que se convierten en parte

de los nuevos conceptos emergentes del niño mientras descubre que puede hacer cosas matemáticas interesantes con estos objetos significativos y manejables de su deseo.

Enseñando palabras y conceptos.

Los niños con necesidades especiales algunas veces tienen una tendencia a aprender palabras y conceptos de una manera mecánica o concreta, porque no conectan el afecto o el significado a las palabras y conceptos. Esta dificultad socava su habilidad para aprender a abstraer porque la abstracción implica enlazar múltiples significados a palabras y conceptos, por ejemplo, comprender los múltiples significados de “justicia” o “amor”.

Comúnmente, múltiples experiencias emocionales proveen los significados que los niños usan para formar abstracciones; por ejemplo, las experiencias que tienen al ser tratados -justa o injusta- forman parte del concepto de justicia. Como los niños con necesidades especiales a menudo no tienen la rica cualidad de experiencias que otros tienen (en parte porque sus dificultades de procesamiento no les permiten una total participación en una completa asimilación de las experiencias), confían más en maneras mecánicas de aprendizaje. Sus dificultades de procesamiento pueden también dificultarles la integración de los diferentes tipos de experiencias, tales como aquellas que provienen de los diferentes sentidos o en distintos contextos.

Al ayudarlos a aprender nuevas palabras y conceptos, es crítico crear un contexto emocional motivante para tal aprendizaje. Una práctica que parece funcionar bien es la de hacer que los padres, educadores y terapeutas identifiquen, en intervalos de días, un conjunto de palabras y conceptos que vayan a ser usados por el niño al dominar su mundo. Estas palabras dependen de la cultura y la familia; un niño en los trópicos podría aprender “víbora” y “cuidado” muy temprano, mientras que un niño en una comunidad suburbana podría aprender “jugo” y “abrir” más temprano. Las palabras y los conceptos que muchos niños dominan temprano podrían incluir “abrir”, “arriba”, “afuera”, “más”, “jugo”, “masita”, “ahora”, “antes”, “vamos”, “alto”, “dame”, “sí”, “no”, “contento”, “enojado”, “quiero”. Nosotros recomendamos identificar tales palabras y conceptos nuevos, es decir, considerar qué tan importante y significativa es una palabra – “más”, “vamos”, “afuera”, “la puerta” – para cada niño en particular. Cuanto más útil y emocionalmente significativa es, más probable es que el niño intente usarla de esa misma manera varias veces por día. Ayudándolo a dominar palabras y conceptos basados en su significado y utilidad emocional, podemos construir su vocabulario conceptual y verbal de forma altamente significativa, y no de un modo arbitrario o mecánico. El niño desea y necesita usar estos conceptos y palabras, por lo tanto, no sólo los recuerda más sino que también los comprende mejor.

A los niños, típicamente, se les enseñan palabras y conceptos basados en listas que tienen poca relevancia para su vida diaria y su tendencia es a usar palabras y conceptos de esta manera. La construcción del vocabulario puede ser particularmente impersonal. Si las palabras no se aplican a la vida del niño, no serán bien aprendidas, retenidas o finalmente comprendidas; los conceptos no se aprenderán a menos que sean funcionales y emocionales, lo cual significa, culturalmente relevantes para la vida diaria del niño.

Una madre estaba trabajando con su niño de tres años en la comprensión del concepto “al lado” (un objeto que está al lado de otro objeto). El niño lograba un buen progreso, pero tenía una historia de dificultades moderadas del lenguaje. El terapeuta -aunque satisfecho porque la madre estaba trabajando en un concepto que podría ser útil para la vida del niño (por ejemplo, identificar un juguete que está al lado de otro juguete)- se preguntó por qué ella había elegido “al lado” y no otro concepto, tal como más/menos o

mucho/poco, que serían más usados en el funcionamiento diario del niño. La madre explicó que estaba trabajando con “al lado” porque había visto aquella palabra en una cartilla del desarrollo como algo que un niño de tres años debía ser capaz de dominar. Ella no había comprendido que la cartilla del desarrollo que estaba usando, no listaba conceptos o palabras de una manera significativa para el desarrollo, sino más bien ciertas habilidades ilustrativas elegidas de niños de distintas edades. Por lo tanto, su elección de “al lado” no se basaba en un modelo del desarrollo en el cual el concepto de “al lado” seguía al concepto de más/menos, sino que había tomado un concepto ilustrativo y estaba trabajando en el mismo como si fuera algo básico.

El terapeuta ofreció una manera alternativa de ayudar al niño a aprender nuevas palabras y conceptos. Sus padres, educadores y terapeutas llegarían con dos o tres palabras cada día, durante unos pocos días, basándose en la frecuencia con que eran usadas en las actividades diarias del niño y también en la relevancia emocional que tenían para él, es decir, su preocupación por usar esa palabra. Por ejemplo, si a menudo buscaba su pelota, le podían decir “La pelota está al lado de la puerta del frente”, “la pelota está al lado de la silla”, etc.

Luego de la discusión, la madre dijo “No parece bueno que ellos provean esta información a los padres porque pensamos que se supone que somos nosotros los encargados de enseñarle a nuestros niños”. Sería probablemente muy útil, tanto para niños sin necesidades especiales como para aquellos que las tienen, si las maestras y los padres usaran este modelo para enseñar todos los conceptos nuevos.

Como el niño con necesidades especiales, a menudo, requiere una práctica extra para dominar nuevas palabras y conceptos, nosotros creamos las circunstancias en el ambiente en las que él necesitará usarlas muchas, muchas veces. Por ejemplo, si ponemos su pelota favorita fuera de la puerta de modo que deba abrirla para obtenerla y especialmente si necesita ayuda para abrir la puerta, él deseará usar el concepto junto con la palabra para abrirla.

A medida que los terapeutas, educadores y padres trabajan juntos en estas palabras y conceptos centrales, ocurre un tipo de sinergia que puede tener como consecuencia un rápido aprendizaje. Por ejemplo, el patólogo del lenguaje está ayudando al niño, a través del aprendizaje imitativo, a hacer sonidos que vayan a la par con algunas de las palabras y conceptos seleccionados; los educadores y padres crean oportunidades para usar aquellas palabras y conceptos; y el terapeuta ocupacional está trabajando en las habilidades de planeamiento motor y de modulación sensorial que le permitirán implementar realmente las acciones asociadas con el concepto (por ejemplo, llegar “muy alto” para alcanzar un juguete especial)

Los padres y educadores pueden buscar oportunidades durante el tiempo en el piso para usar estos conceptos recientemente aprendidos de una manera completamente espontánea. Por ejemplo, el oso esconde la manzana “detrás” del estante o “muy alto” sobre el estante.

Hay una jerarquía de habilidades que los niños con necesidades especiales deben dominar. Comenzando con la atención y la conexión, es fundamental que aprendan a ser intencionales, a enlazar muchas interacciones intencionales, a solucionar problemas preverbales, a imitar, a usar la imaginación y a construir e interactuar con un vocabulario de palabras y conceptos significativos. Cada una de estas tareas puede ser alcanzada en actividades del tiempo en el piso semiestructuradas y no estructuradas espontáneas. Con las semiestructuradas, creamos situaciones en las que el niño está altamente motivado para

usar la habilidad que estamos tratando de enseñar. Por ejemplo, mover el auto del niño lejos de su línea de autos puede dar lugar a una protesta, a un movimiento deliberado e intencional del auto hacia su posición original; iniciar el juego de cosquillas favorito tendrá más éxito en lograr que el niño imite las cosquillas en respuesta y no otra acción, tal como tocarse la nariz, en la cual está menos interesado. En forma similar, los temas de alimentar, abrazar o besar, familiares para él, llevarán probablemente a la imaginación. Con las actividades semiestructuradas, a medida que progresa por la escalera del desarrollo y está listo para dominar palabras y conceptos, dominará aquellos que sean más relevantes y útiles emocionalmente de una manera abstracta y significativa.

Para el niño que es incapaz de crear los sonidos para lograr palabras inteligibles, su propio lenguaje de balbuceos o el uso de signos, imágenes o cualquier otro mecanismo simbólico es un excelente punto de comienzo para este mismo ejercicio conceptual y verbal. Por ejemplo, los niños han recibido ayuda para usar imágenes e incluso reconocimiento de palabras en imágenes para comunicar sus deseos mucho antes que pudieran hablar. La clave es usar sus capacidades simbólicas disponibles de una manera útil y significativa emocionalmente. Este modelo total se basa en el concepto que la misma intención y sus emociones relacionadas organizan y proveen el significado para su mundo conceptual y verbal.

Crear listas de conceptos y palabras funcionales les permite a los padres, terapeutas y educadores trabajar aún más juntos como un equipo y proveer el tipo de experiencia cohesiva, significativa, alimentada emocionalmente que permite a los niños aprender aunque se enfrenten con considerables desafíos.

Los niños con necesidades especiales a menudo requieren una ayuda extra para ser secuenciales, es decir, para hacer cosas en una progresión lógica, como así también para ser organizados y estar atentos. Ellos tienen dificultad para seguir direcciones e interpretar claves sociales complejas. Ayudarlos a dominar estos desafíos en un marco educativo significa seguir el mismo principio usado para enseñar conceptos de matemáticas y lenguaje. Necesitamos crear oportunidades de práctica que sean útiles y emocionalmente significativas. Por ejemplo, se le pueden dar al niño direcciones simples, y gradualmente más complejas sobre cómo encontrar su masita o video favorito. Él trabajará en tareas del hogar más tarde. Puede haber juegos de obstáculos o de detectives que requieran crear una propuesta, tal como encontrar un objeto deseado, solucionar un problema. Los juegos deben incluir grandes cantidades de interacción social y el niño debe interpretar las expresiones faciales o la postura corporal de los demás para ganar, para ascender al siguiente nivel o para encontrar la masita o el juego escondido. La clave es crear oportunidades de práctica ingeniosas cuando él esté en un estado de motivación alta y natural; las claves son las sonrisas, los ceños fruncidos, y las miradas de “aléjate”, de “acércate”.

CÓMO PUEDE UN AYUDANTE PERMITIRLE A SU NIÑO OBTENER LA MÁXIMA GANANCIA DE SU EXPERIENCIA ÁULICA.

La siguiente guía se puede adaptar a los desafíos biológicos individuales de cada niño.

Tono muscular

Si el tono muscular de su niño es bajo, la primer cosa que haga el ayudante en la mañana y en cualquier momento que sea necesario, es conectarlo en: balancearse sobre una pelota, saltar, hamacarse en una frazada, hacer un juego de guerra, etc. Esta actividad se da

en el aula o en un consultorio de terapia ocupacional, si hay uno disponible. Los demás niños deben estar incluidos si fuera posible. Este tiempo puede usarse para trabajar en conceptos como alto y bajo, lento y rápido, debajo y arriba, etc.

Interacción con respuestas.

Si su niño todavía usa los patrones evitativos –como dar la espalda, alejarse, esconderse en un libro, etc– el ayudante puede, gentil pero directamente, estimular más el contacto visual y una mejor escucha, usando frases como “Ven, apúrate”, “necesito decirte algo”, “esto es importante”, “mira lo que tengo”. Estas frases pueden ser variadas y el ayudante bromeará con ellas demostrando gozo. Tan pronto como sea posible, debe reducir las sugerencias verbales por claves vocales-gestuales, por ejemplo, aclarando su garganta, diciendo “¡Uuh!”, o “Uh.oh” o palmeándolo en la espalda.

El ayudante puede estimular la respuesta del niño con cosquillas, un gesto tal como tocar su pelo, una recompensa sorpresiva, tal como una tarjeta o una bolita, o simplemente y lo que es más importante, con un brillo en los ojos. Los medios para alentarlos deben variar de modo que él anticipe una sorpresa –una recompensa por responder bien– que no sabe cuál será.

Este ayudante puede permitirle a su niño practicar situaciones nuevas o desafiantes, tales como ir hacia el patio, escuchar la voz de la maestra y permanecer cerca en un viaje, adelantándose en la práctica de la habilidad general.

Finalización y transiciones

El niño necesita aprender a indicar cuándo está listo y no simplemente alejarse. El ayudante lo puede estimular para decir que ya está preparado, que ha finalizado cuando desea cambiar de actividades o lugares; o cuando sea posible, lo ayudará a permanecer con una tarea. Ofreciéndole una elección de la siguiente actividad puede ayudarlo a ganar un sentimiento de control. Cuando sea posible, estimulará a otros niños a implicarse: “Bien, Jessica, ¿qué hacemos ahora? Ven, María, veamos qué elige Jessica ahora”. Si su niño elige una actividad de nivel más alto, mejor. Si parece que no tuviera intención, el ayudante puede tratar lo que ella esté haciendo como algo intencional: “¡Exploremos la jungla!”, si está vagando sin propósito cerca de una caja de animales. Él lo ayudará a aprender claves sociales con pares, como decir “adiós” a los demás niños en su mesa o a aquellos con quienes esté jugando, y estimular a los otros a hacer lo mismo con él.

El ayudante puede preparar a su niño para las transiciones, tales como moverse de un juego libre a un tiempo circular. Antes del momento de cuentos, él puede leerle la historia en voz alta y hacerle las mismas preguntas que la maestra le hará. Los apoyos referidos a la historia aumentarán el interés del niño y lo prepararán para escucharla con la clase. Como llegar al final de una historia familiar es a menudo difícil, el ayudante le facilitará a su niño planear qué hará luego.

Juegos Sociales

‘Seguir al líder’ es un buen juego para aprender a respetar turnos. El ayudante puede ser el socio de su niño para guiarlo a través de los distintos pasos. Le proveerá apoyo invitando a los demás niños a unirse, haciéndolo excitante, tomando a su niño de la mano y agregando muchos gestos. Otros juegos buenos son ‘Simón dice’, ‘papa caliente–papa fría’, ‘Punchinello, hombre divertido’ y ‘¿puedo yo?’. Estos juegos estimulan la imitación

de modo que deba prestar atención a lo que están haciendo los demás jugadores, y las maestras los pueden incluir durante el tiempo circular.

En el juego externo, el ayudante puede facilitarle a su niño el respeto de los turnos en las hamacas y toboganes dentro de aventuras imaginativas: volar hacia la luna, descender por la montaña, encontrar animales en la jungla, etc. Otros juegos más estructurados tales como luz roja-luz verde; congelado, pasos gigantes, ¿madre puedo yo? y persecución de globos le permitirán estar más cerca de los demás niños.

Tiempo compartido

En el tiempo de compartir, el ayudante puede pedirles a los otros niños que pasen sus objetos de modo que su niño pueda tocarlos mientras los devuelve. Si él se sienta en el medio del grupo durante la mayor parte del tiempo, practicará mirando a los demás y esperando su turno (aunque necesite ser el primero algunas veces). El ayudante variará la posición del niño de modo que esté algunas veces cerca de sus amigos pero otras cerca de diferentes niños.

Tiempo de trabajo

Las distintas actividades en la mesa establecidas por las maestras durante el tiempo de trabajo pueden o no ser apropiadas para su niño. El ayudante puede registrar cómo él las utiliza de modo que usted pueda monitorear su progreso. Él debe estimular la interacción.

Una vez que su niño comprenda cómo funciona una actividad, otro niño (o dos como máximo) puede hacerla con él. (Manteniendo al grupo pequeño su niño tendrá más oportunidades para responder y no esperará demasiado su turno).

El ayudante puede estimular actividades. Si su niño prefiere ir a la mesa de las mostacillas para buscar estimulación sensorial, se puede usar la motivación para ayudarlo a aprender conceptos, lenguaje y usos adicionales para las camas. El ayudante puede sugerir algunas de las siguientes actividades:

- Cambiar mostacillas con otros niños, dándoles las que ellos piden y pidiéndoles algunas.
- Clasificar mostacillas por color o tamaño
- Jugar imaginativamente con las mostacillas, usándolas como lluvia en un escenario imaginario.
- Colocar mostacillas en contenedores de diferentes tamaños usando embudos, pasándolas por la arena o plastilina, o enlazándolas para formar viboritas.

El ayudante estimulará a su niño a comenzar el juego con los materiales que pueda manejar exitosamente tales como rompecabezas, bloques de construcción, etc. Las tareas como lustrar mesas, borrar marcas de crayones y limpiar pueden mejorar su habilidad para hacer tareas más complejas posteriormente.

Cuando la clase esté trabajando en actividades cognitivas (correspondencias, identificar qué es diferente, números, colores, letras, etc.) un niño con dificultades en el procesamiento podría beneficiarse de trabajar con los conceptos de diferentes formas, por ejemplo, usando objetos reales e imágenes de los objetos.

Habilidades organizacionales

El ayudante asistirá a su niño para que rote a través de las distintas actividades e identifique objetivos específicos que va a dominar, incluyendo los aspectos de la organización. Le mostrará imágenes del trabajo que hizo y, la próxima vez, las imágenes se usarán para ayudarlo a elegir actividades. Habrá muchas oportunidades para que trabaje en habilidades organizacionales. Por ejemplo, él puede ayudar en el tiempo del almuerzo identificando qué se necesita y dónde colocarlo, asegurándose que todos tengan lo mismo, clasificando los objetos en qué es para comer y qué para beber, etc. Él elegirá dónde sentarse y con quién. Si tiene dificultades en el planeamiento motor estas secuencias no llegarán fácil y automáticamente, sino que requerirán mucha cantidad de práctica. Las claves y las imágenes -y no las instrucciones directas- lo guiarán hacia lo que viene después.

Role playing

Durante el juego libre, el ayudante puede llevar a su niño hasta el rincón de los disfraces y estimularlo para que quiera ser diferentes personajes y animales. Él bromeará con los otros niños, usando ideas simples como ‘animales’. Será bueno que adivine qué están haciendo los demás como así también que juegue su propio rol. El juego comenzará con los niños imitando imágenes que se sacan de un sombrero y luego que ellos decidan qué desean actuar. Algunos disfrutarán la versión verbal de este juego: “Estoy pensando algo que tiene cuatro patas y ladra”

AYUDANDO A SU NIÑO A JUGAR CON OTRO NIÑO

Tan pronto como su niño pueda abrir y cerrar círculos de comunicación durante la mayor parte del tiempo, es importante facilitar su interacción con los demás pares, comenzando con uno sólo. Él estará más dispuesto a ingresar en un grupo (vea más adelante en este capítulo). En casa comience disponiendo fechas de juego. En el preescolar, aunque pueden haber muchos otros niños presentes, el suyo todavía necesitará interactuar inicialmente con uno.

1. *Utilice los principios del tiempo en el piso para seguir la iniciativa de los niños, buscando oportunidades para estimular la interacción entre los dos.* A medida que los niños juegan, comente lo que están haciendo, únase en lo que pueda. Intente incluir a uno en el juego del otro. Por ejemplo, si su niño está jugando con autos de juguete, déle al otro niño uno de los autos. Si esto no produce una interacción, intente atraer a su niño hacia la actividad del otro. Eventualmente, ellos encontrarán una manera de jugar juntos aunque sólo se trate de dos o tres círculos de comunicación. Desde esto usted podrá construir más gradualmente.
2. *Use su voz para ayudar a cada niño a prestar atención a lo que está haciendo el otro.* Diga cosas como “¡Mira! ¿viste eso? ¡Guau!”. Cuanto más drama coloque en su voz, más fácil será para ambos niños prestar atención. Y no se limite a sí mismo a las emociones positivas, incluya también las negativas, tales como el enojo, la frustración y los celos.
3. *Implique a ambos niños en la solución de problemas.* Llorizquee, hágase el mudo, exagere o haga lo que sea necesario para que su voz sea lo suficientemente atractiva para que ambos se apliquen a la actividad de solucionar problemas. “¡Oh, no! ¡el auto perdió una rueda! ¿qué haremos?”, “¡Ayuda! ¡Ayuda! ¡La puerta de la casa está atascada! ¡El soldado se quedó encerrado! ¿Cómo lo podemos ayudar?”
4. *Ayúdelos a tomar conciencia de los sentimientos del otro.* Coloque mucho drama en su voz y gestos, no tenga miedo de las lágrimas simbólicas o de poner caras enojadas o celosas, y siempre use el nombre del niño que está describiendo. “¡Oh, pobre Seth! ¡Parece tan triste!”. O, poniendo cara y gestos de enojo, “¡Guau, Jason

parece realmente enojado ahora!”). Su niño se sorprenderá, primero, porque no está acostumbrado a percibir los sentimientos de los otros niños. Pero si hace esto regularmente, él se sentirá más cómodo y sintonizado con las emociones de sus amigos.

5. *Ayúdelos a conectarse mutuamente.* Los niños tienden a hacer un juego paralelo, al principio, jugando uno al lado del otro pero no interactuando. Intente atraerlos hacia el juego interactivo llamando la atención de cada uno hacia lo que está haciendo el otro. Puede llevarle varias fechas de juego, pero si lo hace repetidamente comenzará a ocurrir la interacción.
6. *Intente sostener la atención de cada niño tanto como le sea posible para que no cambie de actividad.* Si usted siente que uno de los niños está listo para cambiar, cree algo de suspenso o excitación para que permanezca más. Inténtelo usando emociones extras en su voz y gestos, agregando un cambio al drama o algo que a ellos les guste. Si estos esfuerzos fallan, trate de preguntar “¿Por qué estás abandonando? ¿Cuál es el apuro?”. O “¿fue esa una idea que da miedo?”. No logrará que el niño permanezca un tiempo demasiado prolongado, pero cualquier tiempo le dará más práctica en la interacción.
7. *Ayúdelos a comprender el comportamiento del otro traduciéndolo en palabras simples* Ambos niños suelen confundirse a veces con el comportamiento del otro. Ayúdelos explicando qué está haciendo el otro. “Sarah grita cuando escucha que alguien llora; le lastima en los oídos”. “David parece enojado. Él está arrojando el juego de té para que nadie tome su té”. “¡Uh, oh! Mary está paralizada. Ahora ella no sabe qué hacer”.
8. *Ayude a los niños a interactuar a través de los intereses compartidos.* Cuando un niño comienza a hacer algo que usted sabe que al otro le gusta, llame la atención de éste. Traiga un segundo auto, un camión de los bomberos, una muñeca y estimúlelo a unirse. O tome todos los juguetes y distribúyalos en partes iguales a los niños. Esto puede llevar a una actividad compartida, tal como jugar a la escuela, correr autos o abrir un restaurante para el almuerzo.
9. *Ayude a los niños a permanecer en su juego dándoles ideas tangenciales poco a poco.* Una vez que ellos tengan un tema de juego en marcha (por ejemplo, llevar una familia de muñecos al parque), tome un rol usted mismo para ayudarlos a que continúen. Si aparece otro tema (llega un cocodrilo que se escapó del zoológico), ignórela y retorne al tema original (“¿Cuándo vamos a volver al parque?”) o incorpore el nuevo tema en el original (“¡Llevemos al cocodrilo con nosotros al parque!”)
10. *Ayude a cada niño a percibir los sentimientos y acciones del otro reiterando lo que cada uno dijo o hizo.* Los niños a menudo pierden las acciones o reacciones de los demás niños porque estas acciones son calmas o sutiles. Para ayudarlos a notarlas, señale lo que cada uno ha hecho o dicho. Pídale a cada niño que repita lo que ha dicho o hecho (“Evan, ¿realmente dijiste eso?”)
11. *Ayude a los niños a compartir ideas simbólicas.* Estimule el juego en torno a temas que ambos puedan manejar simbólicamente (tal vez usted ya ha jugado a los piratas o al doctor con cada uno de ellos). Si les recuerda estas experiencias, entonces las elaborarán juntos. La probabilidad es que deseen estar en el mismo lado y movilizarse contra usted, especialmente si están en los temas de los buenos y los malos. Eso será positivo porque fortalecerá la alianza que tienen ambos. Si uno está en un nivel simbólico más bajo, encuentre una manera para que se puedan unir. Sugiera una fiesta de victoria o construir un fuerte. Aunque estas actividades sean más concretas, los atraerá hacia un tema simbólico.
12. *Seleccione aspectos altamente emocionales (tales como la separación, los temores, el daño corporal y la agresión), y ayúdelos a jugar con ellos simbólicamente.* Estos temas altamente emocionales son compartidos por todos los niños porque son parte

de una progresión del desarrollo. A medida que los juegan, definen su sentido de sí mismo y de la realidad. El juego simbólico que toma estos aspectos será de gran interés para los niños. Ellos pueden reaccionar activa o ansiosamente (volviéndose hiper-reactivos, o pasivos y evitativos).

13. *Identifique las estrategias de enfrentamiento de cada niño con sus soluciones, y ofrezca soluciones simbólicas para las situaciones difíciles.* Tal vez usted ha notado que cada vez que los piratas se acercan para buscar el oro, un niño se duerme. Podría decir “Jesé se va a dormir cada vez que llegan los piratas. Jesé, si te vas a dormir ahora no tendrás miedo. Pero puede ser que te guste usar una espada mágica”. Ofreciéndole a Jesé una solución simbólica para su temor, lo estará ayudando a encontrar otra manera de luchar contra el mismo.
14. *Ayude a los niños a resolver conflictos juntos.* Si un niño interrumpe el juego, pídale a ambos niños que ayuden a resolver el problema. Por ejemplo, un niño se asustó mientras escuchaba una historia y comenzó a gritar, a golpear o uno estaba perdiendo un juego y decidió alejarse. Si esto ocurre, explique que es importante para cada niño comprender cómo se siente el otro y luego ayúdelos a llegar a una solución para el problema.
15. *Cree oportunidades para que trabajen juntos.* Por ejemplo, si usted tiene un perrito que está tratando de desordenar su casa, ellos podrían construir juntos las barreras para mantenerlo alejado. O le podrían hacer cosquillas a usted para que se ría.

AYUDANDO A SU NIÑO A INGRESAR EN UN GRUPO

Los niños que han tenido dificultades en la comunicación no han experimentado los múltiples intercambios sociales necesarios para aprender las habilidades de entrada social. Durante los años del preescolar, practican las habilidades que necesitan para unirse a los demás, para pedir un turno, etc.: “¿Puedo jugar también?”. “¿puede mi camión traer los ladrillos para la construcción?”. “¡Mira el vestido nuevo de mi bebé!”, son los tipos de preguntas para entrar socialmente que los niños aprenden. A medida que ganan habilidades y desarrollan intereses en el juego con otros pares, su mediación (y la de otros adultos) puede ser de mucha ayuda.

1. *Ayude a su niño a ingresar.* Cuando su niño se acerque a un grupo, estimúlelo a preguntar si puede entrar. Sugíerale que diga lo que le gustaría hacer o que contribuya con una idea sobre lo que están haciendo. Dígale que use un tono de voz más alto si es necesario. Únase al grupo usted misma para ayudarlos a que presten atención. Diga, “¡Ey chicos, miren quién llegó!”, luego estimúelos para que inviten a su niño a jugar (“Johnny, mira si Daniel puede ayudarte con aquel rompecabezas”). Aliente una discusión sobre qué pueden hacer juntos (“Chicos, ¿están construyendo una ruta hasta el aeropuerto o hasta el zoológico?”. “Peter quiere construir una torre de control, Johnny quiere construir una ruta más rápida y Daniel un puente. ¿Cómo pueden juntar todas esas cosas?”)
2. *Construya habilidades interactivas.* Cuando comienza a jugar con su niño, siga su iniciativa. Si él está jugando con algo que ha elegido sabrá qué desea y será capaz de expresar sus ideas a los demás. Luego de un momento llame a uno o dos niños e implíquelos en el juego. Intente que le presten atención y que él los atienda. Si fuera necesario, cambie la actividad en seguir al líder (adhiriéndose aun al tema elegido) haciendo que su niño sea el líder durante gran parte del tiempo. Luego ayúdelo a seguir a los otros. Use una gran cantidad de expresión en su voz y gestos para ayudarlo a llegar a los demás.
3. *Conviértase en un mediador en el juego.* Si usted sostiene a su niño ahora en el aprendizaje del juego con otros, sus relaciones se desarrollarán más rápidamente. Cuando descienda hasta el piso para jugar con él, otros niños serán atraídos con lo

que usted está haciendo. Dígales “Este avión se va a Disney World. ¿Hay más pasajeros? Ajustense sus cinturones”. Los otros niños pronto tomarán sus roles y comenzarán a jugar. A medida que graviten en torno suyo, naturalmente desearán monopolizar su atención. Explíqueles que usted está allí para jugar con su niño, pero que ellos pueden unirse. Si él no responde a otro compañero, pídale a éste que repita la pregunta o el comentario. Si todavía no responde, pregúntele si escuchó lo que dijo el otro niño. Si aún no contesta, responda la pregunta usted misma para que el compañero se quede. Las respuestas de su niño pueden ser lentas, porque no es rápido en el procesamiento de la información que ingresa, pero si se le da el suficiente tiempo, probablemente responderá. No considere sus respuestas (o falta de respuestas) como rechazos, ni sus protestas como indicaciones para detenerse. Más importante todavía es tratar de no permitirle que se aleje sin responder, aunque sólo fuera para decir “¡No, yo no quiero!”. Insista en solicitar una respuesta en palabras o gestos.

4. *Sostenga actividades motoras.* Si su niño tiene un planeamiento motor pobre, tenderá a usar los juguetes que sean más fáciles de manipular. Mover vehículos con ruedas y verter agua en la mesa apropiada, por ejemplo, son más fáciles para él que construir estructuras complejas. Ayúdelo a practicar más con actividades motoras finas que sean desafiantes, haciéndolo antes que deba realizarlas en el grupo. Esta preparación es especialmente útil para las canciones gestuales, para lo cual usted puede tener una cinta grabada en casa con la que su niño podrá practicar los movimientos manuales con los miembros de su familia.
5. *Estimule las relaciones con los otros.* Siempre que sea posible, haga que su niño trabaje con otro para que tenga más oportunidades de interactuar y construir amistades. Cuelgue papeles verticalmente en su pizarra de modo que tanto él como el otro niño puedan trabajar juntos y conversar sobre sus pinturas. Dele un gran pedazo de arcilla para juegos y pídale que lo dividan. Sugírales que preparen una gran cena con arcilla, discutiendo qué hará cada uno. Haga que el otro niño trabaje con el suyo en un rompecabezas. Dele a cada niño un grupo de piezas al azar y déjelos que imaginen cómo colocar los dos grupos juntos. Usted puede ayudarlos primeramente. A medida que comience a estimular estas relaciones, inicie con los niños que muestran el mayor interés en su niño y gradualmente incluya otros también. Asegúrese de recompensar sus esfuerzos conjuntos.
6. *Siempre estimule la interacción.* Cualquier cosa que su niño esté haciendo, asegúrese que sea interactiva, ya sea que esté con usted o con otro niño. Es tentador recompensar a un niño por completar solo una tarea; sin embargo, es aún más importante premiar sus esfuerzos en la interacción. Es la única manera en que dominará la comunicación de dos vías.
7. *Cree oportunidades para motivar a los niños ofreciéndoles trabajar juntos.* Por ejemplo, plantee un juego en el que los niños tengan que pelear juntos para derrotarlo a usted o vea quién puede construir una torre más alta. Ellos podrían también trabajar juntos para esconder sus zapatos y medias.

CAPÍTULO 20

¿QUÉ PODEMOS ESPERAR?

¿Qué puede usted, razonablemente, esperar que logre su niño? ¿Será capaz de vivir en forma independiente?, ¿de leer y escribir?, ¿de sostener un trabajo?, ¿de casarse?. No existe una manera de predecir qué tan alto llegará su curva del aprendizaje. Su diagnóstico no es una indicación, porque incluso dentro de una misma categoría diagnóstica los niños varían ampliamente. Sus logros en los tests y evaluaciones no son una buena guía porque sólo le informan dónde estaba él –en los ítems que el test medía– cuando se los administraron. Comparar su performance con la de sus pares no es de utilidad porque le informa dónde está él ahora, pero no hacia dónde está yendo. Cualquier medición estática –cualquier cosa que mida la performance del niño en un momento en el tiempo– no es un indicador de su potencial porque presume que su curva de aprendizaje permanecerá igual por el resto de su vida y esta presunción no está probada.

El mejor indicador del potencial de su niño es la forma de su curva de aprendizaje una vez que esté en un programa terapéutico óptimo. Si está trabajando rigurosamente con un equipo de terapeutas y está haciendo el tiempo en el piso con usted, su curva de aprendizaje indicará su habilidad para progresar. Y mientras la curva continúe ascendiendo, su niño continuará creciendo. ¿Cuánto tiempo continuará creciendo?, ¿cuándo finalizará?. Eso no lo podemos predecir. Pero sabemos que cuanto más empinada sea la curva, más rápido será el aprendizaje y más optimistas podemos ser.

Es importante observar la curva de aprendizaje luego que su niño haya estado en terapia durante 12 o 14 meses y que el aprendizaje interactivo haya comenzado. Como ningún niño puede aprender en aislamiento, es mejor esperar hasta que esté conectado e interactuando antes de realizar un juicio sobre su promedio de progreso. Si le lleva un tiempo conectarlo en una relación y hacer que abra y cierre círculos, espere hasta que ello ocurra porque mientras los primeros círculos llegan a tardar muchos meses para cerrarse, los siguientes irán más rápido. La curva de aprendizaje de su niño se elevará.

El momento de preocuparse especialmente por el progreso de su niño es cuando la curva de aprendizaje se nivela hacia abajo. Típicamente un niño se moverá hacia delante, luego se estancará y después se elevará otra vez. Si el estancamiento dura dos meses nos comenzamos a preocupar, en especial con respecto al programa terapéutico. Cuando esto sucede, es a menudo porque sus necesidades ya no se satisfacen de una manera importante.

¿Qué estará equivocado? Una cantidad de cosas pueden causar un descenso –una regresión– en el aprendizaje.

- *Tensión en la familia.* Si los padres no están trabajando bien, si otro niño está requiriendo toda su atención, si la familia se ha mudado y está ocupada pintando y desempacando: todas estas cosas pueden ser la causa de una reducción en la cantidad de tiempo en el piso y de atención que el niño recibe. Además, en lugar de recibir mensajes de paciencia, comprensión y de la necesaria práctica en la solución de problemas, reaccionará al estrés de la familia. Esta combinación de factores puede llevar a una caída en el aprendizaje. Si su familia está bajo estrés, busque maneras de incrementar la seguridad y la estabilidad de su niño. Desempaque unas pocas cajas por vez, saque tiempo de su trabajo e incremente el tiempo en el piso. Haga plena la atención y la interacción.

- *Sobrecarga.* Demasiado de algo puede descarrilar la curva de aprendizaje. Demasiadas personas en una casa, excesivo ruido o excitación en un cumpleaños o vacaciones: cualquiera de estas cosas, aunque sean positivas, pueden cambiar el balance de su niño y alterar su aprendizaje.
- *Cambios en el mundo social.* Tal vez el mejor amigo de su niño se ha mudado, su maestra o terapeuta favorita se ha ido o un compañero en la escuela lo está aterrorizando. Estos tipos de eventos son tan atemorizantes para un niño que es altamente vulnerable a la experiencia externa y pueden alterar fácilmente su aprendizaje.
- *Cambios en el mundo físico.* Los cambios en la dieta pueden afectar el aprendizaje de su niño, tal como lo hacen las toxinas y los pesticidas ambientales, los perfumes, los olores de la pintura u otros químicos a los que pueda ser sensible. Las alergias y la enfermedad también deprimen el aprendizaje. Los medicamentos para la enfermedad física pueden tener efectos colaterales que afecten el aprendizaje. Algunas veces, los ingredientes con los que se prepara una medicina son los culpables (por ejemplo, un antibiótico líquido es un jarabe líquido azucarado con tinturas y colorantes para comida). Las farmacias especiales proveen una forma pura de estas medicinas.
- *El programa terapéutico.* Tal vez su niño ha cambiado de terapeutas, quizás un terapeuta fue bueno al ayudarlo a llegar hasta cierto punto pero tiene poca experiencia con el siguiente nivel. Háblele a los terapeutas, vea cómo trabajan. Considere si un cambio podría acelerar su aprendizaje.
- *Un avance de crecimiento en el desarrollo.* Algunas veces un ascenso en la escalera del desarrollo desencadena un descenso temporario en el aprendizaje. Cuando su niño se abre y toma mayor conciencia del mundo, su nueva perspectiva puede ser abrumadora. Para protegerse a sí mismo se retrae, pero con el tiempo y con interacciones extras que lo calmen y le den seguridad, puede incorporar la nueva información dentro de su personalidad y retomar el aprendizaje .

A medida que su niño progresa en la terapia, debe anticipar las caídas y esperar algunas regresiones temporales. La regresión es muy atemorizante cuando su niño tiene necesidades especiales; en parte porque usted siente que nunca más volverá a ganar el terreno perdido y, en parte, porque los niños con necesidades especiales tienen un amplio rango regresivo. Siempre que un niño sin necesidades especiales se vuelve caprichoso o desafiante bajo estrés, un niño con necesidades especiales puede ir desde hablar hasta salirse de sintonía o desde cooperar hasta golpear, morder y gritar. Pero justamente de la misma manera en que su niño puede tener una regresión rápidamente, puede también retornar a su nivel más alto de desarrollo. Usted debe brindarle la estabilidad, la calma y las interacciones que lo ayuden a lograr aquel nivel en primer lugar.

Si examina el mundo de su niño y no logra encontrar nada que necesite mejora, continúe trabajando. Es completamente posible que luego de un lapso de tiempo, su curva de aprendizaje se eleve. Si continúa habiendo una curva chata durante un tiempo considerable, con un óptimo programa terapéutico, es tiempo de realizar una re-evaluación abarcativa.

Concéntrese en el dominio del actual mojón. Si su niño domina el actual mojón, probablemente dominará el siguiente. Y si domina éste, es seguro que dominará el que sigue. Sus esfuerzos puestos en el dominio de hoy tienen la clave para el mañana. No lo compare con otros niños, sino consigo mismo respecto a dónde estaba antes. Si anteriormente cerraba un círculo y ahora cinco, ha realizado una mejora del 500 %. Cuando explote o pierda la esperanza, mire dónde está él ahora. Cuente los círculos que

cierra, los segundos que puede sostener el contacto visual. Mida el tiempo que le lleva calmarse luego de una rabieta. Use cada pequeña ganancia para motivarse y continuar. Elevar y ayudar a un niño con necesidades especiales es un trabajo de pulgadas y no de 50 yardas, pero cada pulgada de mejoras coloca una base para el posterior crecimiento.

Algunos clínicos y padres, se preocupan por la edad en la que el niño aprende las habilidades básicas. Ellos creen que si a la edad de un año y medio o dos, el niño funciona al 50 % de su nivel de edad, siempre funcionará en aquel nivel. Otros creen que cuando un niño aprende una habilidad cuatro o cinco años detrás del programa, estará permanentemente retrasado. Esto puede ser verdad para algunos niños, pero no es cierto para todos. El promedio de varios niños con quienes hemos trabajado sugiere que cuando se les da un programa terapéutico óptimo, muchos pueden hacer un progreso rápido. Más importante que *cuándo* aprende un niño habilidades básicas es la *calidad* de aquel aprendizaje.

Si usted piensa en el aprendizaje de su niño como en la construcción de un rascacielos, puede imaginar los mojonos emocionales como la base de la construcción. Ellos deben soportar 80 historias; ochenta años de vivir en el mundo, deben ser muy fuertes porque si aquellas habilidades básicas son débiles, el edificio entero estará en riesgo. Es mucho mejor tener una base sólida desarrollada más tarde, que una débil desplegada según el programa. Idealmente, todos los niños funcionarían en el nivel de edad en cada área y algunos con necesidades especiales, con quienes hemos trabajado, han logrado este nivel de funcionamiento. Pero la calidad del aprendizaje nunca debe sacrificarse por el deseo de adelantar. Si construir una base sólida y fortalecer los mojonos significa tomarse más tiempo temporariamente; nosotros alentamos esto, porque sin aquella base su niño nunca será capaz de continuar siendo competente hacia áreas más complejas.

Mantener esta filosofía es difícil en un mundo que premia el aprendizaje de ciertas habilidades y en determinado tiempo. Muchos niños aprenden a leer y escribir a la edad de 6 o 7 años, a escribir en manuscrita a los 8 años, fracciones a los 9 o 10, etc.. Ciertamente estas habilidades son importantes, pero se dejan para más adelante por el momento. Cuando una persona tiene 35 años ¿qué diferencia existe si aprendió a escribir a los 7 o a los 9?. En cualquiera de los casos, puede escribir cartas a sus amigos y tener notas en la escuela. ¿Qué diferencia hay si a contestar una pregunta con “por qué” a los 3 años o a los 4 ½?. Si la calidad de la respuesta es buena a los 7 años –si el niño puede dar tres o cuatro respuestas, todas lógicas– tiene una base sólida para el pensamiento abstracto para el resto de su vida. Hay todavía mucho tiempo para afinar aquella habilidad en los siguiente 30 o 40 años. El énfasis en *cuándo* aprende un niño las habilidades está mal ubicado. Mucho más crucial es qué tan bien las aprende.

Desafortunadamente, nuestros sistemas terapéuticos y educacionales no siempre tienen esta manera de pensar. Algunas veces, las oportunidades de un niño están limitadas en el nivel de la escuela elemental porque ha sido agrupado con otros pares que tienen también dificultades en el aprendizaje. Mucho más frecuentemente, cuando un niño se convierte en un adolescente y está varios años detrás de sus pares, dejamos de ofrecerle las terapias interactivas (las que podrían construir habilidades básicas) y en su lugar enfatizamos las habilidades prácticas y las comunitarias, tales como hacer cosas y manejar dinero. Como consecuencia, su educación cognitiva se detiene y nunca avanza hacia niveles más abstractos de pensamiento y comportamiento. Pero ¿por qué presumir que como un niño no ha aprendido a pensar abstractamente a la edad de 15 años, nunca lo hará? Nuestros cerebros continúan desarrollándose hasta la mitad de los 50 años. ¿Por qué no asumir que si continuamos trabajando con niños en óptimos programas, pueden

ascender por la escalera de mojonos y convertirse en pensadores flexibles, lógicos, abstractos a los 20, 30 o incluso a los 40 años?

Un ejemplo es la respuesta del hogar de grupo para la pareja de 19 años que llegaban crónicamente tarde al trabajo luego de mudarse a una habitación simple (vea el Capítulo 12). En lugar de ayudarlos a razonar una solución para el problema, los consejeros del hogar los enviaron, otra vez, a habitaciones separadas. Inadvertidamente, les negaron la práctica de las habilidades del pensamiento abstracto.

Si comenzamos trabajando con un niño de 12 años que se comporta como uno de 4, y continuamos tanto como su curva de aprendizaje esté ascendiendo, cuando tenga 16 años puede funcionar como uno de 6. ¡Habrà realizado un progreso significativo!. Si cuando tiene 22 años se comporta como si tuviera 10, será capaz de vivir semi-independientemente y no en una institución. Si cuando tenga 30 puede funcionar como si tuviera 15 años, será capaz de ir a un colegio de dos años, tener una novia, obtener un trabajo y tener una buena vida. ¿Es esto posible? No lo sabemos. El experimento todavía debe realizarse. Pero sabemos que el cerebro y el sistema nervioso son mucho más elásticos que lo anteriormente pensado y estamos viendo gran número de niños que desarrollan habilidades a edades posteriores que antes no se consideraba posible. Entonces, en honor a estos niños ¿por qué no continuar ofreciéndoles las oportunidades de aprender tanto como se eleven sus curvas de aprendizaje?. Si hacemos lo contrario, nos arriesgamos a crear una profecía auto-cumplida, a limitar inconscientemente su potencial limitando las experiencias que le proveemos.

Algunos clínicos argumentan que para mantener la esperanza en el potencial de un niño cuando dicho potencial es desconocido, se debe estimular a los padres falsamente. “Los padres deben ser realistas”, dice el argumento. “Ellos deben prepararse para el futuro del niño basado en lo que probablemente va a lograr”

Nosotros no tenemos todavía la suficiente experiencia con una óptima intervención como para decir qué va a lograr un niño probablemente. Además, cada niño es único. Por lo tanto, la única manera en que podemos predecir los futuros logros de un niño es observando su curva de aprendizaje. Si ésta se mantiene elevándose, el niño continuará creciendo. Hacer predicciones de cualquier otra manera es correr un riesgo mucho mayor que el falso aliento. Es proveer un falso desaliento y, por lo tanto, limitar su habilidad para crecer tan completamente como le sea posible. La biología del niño, su ambiente (incluyendo la familia, los terapeutas y los educadores) y las experiencias interactivas son una parte de su viaje por el desarrollo. Solamente el viaje mismo, sin embargo, puede determinar el arribo.

APÉNDICE A

ESTRATEGIAS DEL TIEMPO EN EL PISO: UNA REFERENCIA RÁPIDA

Nosotros hemos presentado una gran cantidad de material en este libro, más de lo que muchos padres serán capaces de recordar. Para ayudarlo a trabajar con su niño agregamos estas hojas de guía con listas de los puntos clave. Siéntase libre de fotocopiarlas y colocarlas en su heladera, déselas a sus amigos o a las maestras y terapeutas de su niño.

ESTRATEGIAS DEL TIEMPO EN EL PISO PARA AYUDAR SU NIÑO A SINTONIZAR CON USTED Y CON EL MUNDO, Y CONSTRUIR UNA COMUNICACIÓN DE DOS VÍAS.

- Siga la iniciativa de su niño y únase a él. No importa lo que hagan juntos siempre que sea él quien inicie la nueva actividad.
- Persista en su seguimiento.
- Trate todo lo que haga su niño como intencional y con un propósito. Dé nuevos significados a sus acciones, aparentemente azarosas, respondiendo a ellas como si fueran intencionales.
- Ayúdelo a hacer lo que él desea.
- Ubíquese frente a él
- Implíquese en cualquier cosa que inicie o imite su niño
- Únase a su juego perseverativo
- No trate su evitación o su “no” como si fuera un rechazo
- Expanda, expanda y expanda; juegue a ser mudo, haga un movimiento equivocado, realice lo que su niño le pida, interfiera con lo que está haciendo. Ejecute cualquier cosa que mantenga en marcha la interacción
- No interrumpa o cambie el tema mientras su niño esté interactuando
- Insista en una respuesta
- Utilice el juego sensorio-motor –balanceo, cosquillas, hamacarse, etc– para obtener placer
- Emplee juguetes sensoriales según la causa y el efecto: esconda un juguete, luego hágalo reaparecer “mágicamente”, deje caer un juguete con sonido de modo que escuche el ruido, acerque una pluma más cerca, más cerca, más cerca hasta que finalmente le haga cosquillas.
- Practique juegos para infantes, tales como “está-no está” o “te voy a atrapar”, etc.
- Busque el placer por sobre otros comportamientos y no interrumpa cualquier experiencia placentera.
- Use gestos, el tono de voz y el lenguaje corporal para acentuar la emoción en lo que está diciendo y haciendo.
- Trate de aceptar el enojo y las protestas de su niño tal como acepta sus emociones más positivas.
- Ayúdelo a tratar la ansiedad (la separación, el lastimarse, la agresión, la pérdida, el temor, etc) usando gestos y la solución de problemas.

ESTRATEGIAS DEL TIEMPO EN EL PISO PARA AYUDAR A SU NIÑO A CONSTRUIR UN MUNDO SIMBÓLICO

- Identifique las experiencias de la vida real que él conoce y disfruta, y tenga juguetes disponibles para que despliegue aquellas experiencias.

- Responda a sus deseos reales a través de acciones simbólicas:
 - Permítale descubrir qué es real y qué es un juguete, por ejemplo, si él trata de descender por un tobogán de juguete, estimúlelo para que continúe; si trata de ponerse las ropas de la muñeca, no le diga que no entran; si coloca su pie en una pileta imaginaria, pregúntele si está fría
 - Si su niño tiene sed, ofrézcale una taza vacía o invítelo a un té
 - Si él tiene hambre, abra su heladera de cartón y ofrézcale algo de comida, haga que cocina o pregúntele si irá a un supermercado imaginario para comprar cosas.
 - Si desea irse, dele llaves imaginarias o un auto de juguete
 - Si se recuesta sobre el piso o un almohadón, traiga una frazada o una almohada, apague las luces y cante una canción de cuna.
 - Estimule la asunción de roles con vestidos, ropas, marionetas: el niño puede preferir ser el actor antes que usar figuras simbólicas.
 - Utilice un equipo específico de figuras/muñecos para representar a los miembros de la familia e identificar otras figuras con nombres familiares
 - Dele un significado simbólico a los objetos mientras juega:
 - Cuando su niño trepe hasta el tope del sofá, haga que está trepando por una montaña alta.
 - Cuando descienda por el tobogán en el patio de juegos, pretenda que se está deslizando dentro del océano y observando los peces.
- Sustituya un objeto por otro cuando sea necesario. Pretenda que la pelota es una torta o la cuchara es una vela de cumpleaños
- Retorne al uso de gestos para urgirlo
- Mientras juega, ayude a su niño a elaborar en base a sus intenciones. Pregúntele quién está conduciendo el auto, dónde está yendo, si tiene el suficiente dinero, si se acordó de las llaves, por qué está yendo allí, por qué no a otro lugar, etc. Expandá el tema tanto como pueda.
- Utilice las pausas. Cuando aparece un problema durante el juego, cree soluciones simbólicas: traiga el equipo del doctor cuando la muñeca se caiga, de modo que su niño pueda ayudar a la muñeca herida; traiga el equipo de herramientas para el auto roto, etc. Reconozca el desacuerdo de su niño y estimule la empatía.
- Implíquese en el drama. Sea un jugador y asuma un rol con su propia figura o personaje. Hable directamente a los muñecos, en lugar de cuestionar a su niño sobre lo que está ocurriendo o narrando.
- Ayude a su niño y sea usted mismo un jugador. Hable como si fuera un aliado (tal vez susurrando) pero también haga que su personaje se oponga o desafíe las ideas del niño

- Inserte obstáculos dentro del juego. Por ejemplo, haga que su colectivo bloquee la ruta. Entonces hablando como un personaje, desafíe a su niño a responder. Si fuera necesario, úrzalo (susurrándole para alentararlo a tratar el problema, ofreciéndole ayuda si fuera necesario transformándose en un aliado).
- Utilice figuras simbólicas que él ya conozca y ame, tales como las de Disney o los personajes de la Calle Sésamo, para generar el juego simbólico. Vuelva a actuar escenas familiares o canciones, cree nuevas ideas, preste atención a los personajes y temas que él pueda estar evitando o temiendo.
- Emplee el juego para ayudarlo a comprender y dominar las ideas/temas que puedan haberlo asustado. Trabaje con la fantasía y la realidad.
- Permítale ser el director. Su juego no necesita ser realista (él puede ser todavía un pensador mágico) pero estimúlelo en el pensamiento lógico.
- Focalice su proceso mientras juega: qué personaje ser, qué apoyos necesita, cuándo cambian las ideas, cuál es el problema, cuándo terminar la idea, etc. Identifique el comienzo, el punto medio y el final.
- Mientras juega, adapte su tono de voz a la situación. Haga que llora cuando su personaje está lastimado, alégrese ruidosamente cuando su personaje está contento, hable en tonos rudos cuando esté haciendo de malo. Recuerde: drama, drama y más drama para darle a su niño claves afectivas.
- Reflexione sobre las ideas y sentimientos en la historia, mientras juega y luego también, tal como haría con las otras experiencias de la vida real.
- Discuta los temas abstractos de su niño tales como el chico bueno / el chico malo, la separación / la pérdida, y las diferentes emociones como la cercanía, el temor, los celos, el enojo, la competición, etc. Recuerde que el juego simbólico y la conversación es el modo seguro de practicar, re-actuar, comprender y dominar el rango completo de ideas emocionales y experiencias.

**ESTRATEGIAS DEL TIEMPO EN EL PISO PARA MEJORAR
LAS DIFICULTADES DE PROCESAMIENTO**

ACCIONES DEL NIÑO	SOLUCIONES DE LOS PADRES
Evita, se aleja	Persista en su empresa Trátelo como si fuera intencional Provéale claves visuales Obstrúyalo gozosamente Atráigalo con lo “mágico” Insista en una respuesta
Se paraliza, no sabe qué hacer luego de una actividad.	Provea un punto de arribo Retorno el objeto de interés Utilice el objeto de alguna manera Expanda, expanda Brinde nuevos significados Use claves ritualizadas para comenzar (“preparados, listos, ya”)

Utiliza frases hechas.	Únase Ofrezca frases alternativas Cambie
Persevera	Pida su turno Únase, imite, ayude Facilite la interacción Pregunte “cuántos” más veces Establezca un tiempo “especial”
Protesta	Hágase el preocupado, juegue a ser mudo, recuerde.
Rechaza, se niega	Provea más cosas para que él diga “no” Expanda Déle otras elecciones o más tiempo
Dice algo no relacionado	Insista en una respuesta Preste atención al cambio Cierre el tema
Se vuelve ansioso o temeroso	Reasegúrelo Solución de problemas Utilice soluciones simbólicas
Cae en el acting-out, empuja, muerde	Provea una clave afectiva (“Uh, uh, oh”, “no, no, no”) para estimular la auto-regulación Coloque límites Recompense la ausencia de comportamientos negativos.

APENDICE B

SENSIBILIDADES POR LA COMIDA Y POR EXPOSICIONES A LOS QUÍMICOS.

Cuando se evalúa a un niño con necesidades especiales, es importante considerar (juntamente con el estrés de la familia y las diferencias biológicas individuales, tales como la sensibilidad táctil y auditiva) la sensibilidad a ciertas comidas y la exposición a sustancias tales como los petroquímicos, el formaldehído o las emanaciones de la pintura.

La investigación sobre estas sensibilidades y exposiciones no es concluyente. El tema de las sensibilidades a los alimentos -tanto si son productos diarios, azúcar, aditivos, conservantes, gluten, trigo u otros productos- es muy controvertido, en parte referido a los clamores del bien conocido modelo Feingold. Tanto los que creen en las sensibilidades como los que sostienen que tales sensibilidades son primariamente una función de las imaginaciones de las personas, reportan sus descubrimientos con gran emoción. Es interesante saber que está más balanceado de lo que uno podría anticipar.

Algunos estudios sostienen la noción de que la comida tiene influencia en el comportamiento (1) y que eliminando ciertos grupos de comidas se pueden reducir síntomas como las migrañas y la hiper-reatividad (2). Otros estudios no reportan influencia alguna de la comida en el comportamiento, una **influencia (atribución)** insignificante clínicamente, o solamente una influencia selectiva en individuos muy sensibles (3).

Por ejemplo, muy pocos estudios eliminan el azúcar o los químicos de la dieta durante dos semanas antes de una fase **desafiante (problemática)** (la exposición crónica puede obscurecer una respuesta). También los estudios varían en la cantidad de una sustancia o comida a la cual se expone un niño y que constituye una respuesta clínicamente significativa.

El diseño de investigación puede reflejar una desviación también, en especial, porque el área es tan controvertida y emocional (por ejemplo, ninguna fase de eliminación antes de la exposición, bajo nivel de comida o de sustancia, herramientas de medición insensibles o alto grado de perturbación requerido para que el resultado sea clínicamente significativo o viceversa).

Existe muy poca investigación sobre elementos en el ambiente, tales como emanaciones de pinturas, formaldehído, solventes petroquímicos y fluidos de limpieza, y sus efectos sobre el comportamiento. Por ejemplo, muchas personas reportan dolores de cabeza, problemas sinusoidales, irritabilidad, distraibilidad y pensamiento confuso cuando están en presencia de emanaciones de pinturas durante un largo período de tiempo. La polución interior ha recibido mucha atención en los medios, pero es un área que necesita un estudio más sistemático.

Como la investigación no es terminante, y como incluso los investigadores más escépticos reportan una reacción extrema en algunos individuos extraños o sensibles, y consecuencias por debajo de un nivel de significación clínica en otros, los padres y profesionales necesitan prestar atención a la posibilidad que el niño pueda ser aquel extraño individuo o pueda tener una variedad de incapacidad que convierte en significativo un impacto de nivel subclínico (por ejemplo, un niño con reactividad sensorial y

dificultades regulatorias). Además como la investigación no es definitiva, las sensibilidades a las comidas y a los químicos podría ser más grande que lo conocido hasta ahora y como algunas poblaciones clínicas, tales como niños con severas discapacidades, no han sido adecuadamente estudiadas, son improbables las respuestas fáciles.

Una manera de determinar si existe una sensibilidad a la comida o a un químico en un infante o niño pequeño es establecer una dieta de eliminación, tal como se implementaría si el niño tuviera una erupción. Las comidas sospechadas deben evitarse completamente durante 10 días o dos semanas. Luego, las comidas se reintegran durante 1 – 3 días o hasta que aparezcan síntomas negativos. Estos incluyen un cambio en la atención, en el nivel de actividad, irritabilidad, control de los impulsos, tolerancia a la frustración, hábitos de sueño, patrones de alimentación, de eliminación o el humor, cualquier comportamiento, sentimientos o pensamientos que se desvíen del patrón usual del niño. Uno no busca necesariamente una mejora cuando el niño está fuera del grupo sospechado de comidas. En cambio, sí se busca un empeoramiento cuando el niño es desafiado con una gran cantidad de comida. Algunas comidas o químicos cuando son introducidos, llevan a comportamientos negativos aún en niveles bajos. Otros requieren altos niveles durante un día o dos antes de tener un efecto.

El objetivo de tal dieta es primero determinar si existe una sensibilidad y luego, dependiendo del grado de sensibilidad, determinar cuánto y qué tan a menudo se puede ingerir la comida. Por ejemplo, el niño puede funcionar bien con ciertas comidas una vez cada tres o cuatro días, pero debe evitar completamente otras comidas.

Uno no busca una mejoría inmediata en la fase de eliminación porque muchos factores pueden desencadenar un comportamiento negativo. Otras comidas, químicos, y la dinámica interpersonal y familiar pueden inhibir la mejoría, pero el empeoramiento luego de desafíos con las comidas sospechadas, apunta a la comida que fue reintroducida en la dieta. Para estar seguros, el proceso debe repetirse. Como esta no es una investigación ciega (empecinada), existe la posibilidad de un resultado positivo falso. Uno debe, por lo tanto, buscar los cambios marcados en la fase desafiante y repetir el procedimiento si se tienen dudas.

Existen muchas maneras de dividir las comidas en grupos para establecer una dieta de eliminación. Hay también una variedad de comidas y químicos diferentes que deben chequearse. Una opción para avanzar en el proceso se describe luego.

Primeramente, uno debe probar los azúcares puros, el chocolate y otras comidas que contengan cafeína y químicos (aditivos, conservantes, colorantes de comida, tinturas) como un grupo simple. Si el niño muestra una sensibilidad, los químicos y los azúcares pueden separarse para ver cuál grupo tiene mayor impacto. Para evaluar a un infante que se alimenta a pecho, la madre sigue la dieta de eliminación porque las comidas llegan al niño a través de la leche del pecho.

Un segundo grupo incluye comidas que contienen salicilatos naturales. Muchas frutas, incluyendo los tomates, caen en este grupo. Las que no contienen salicilatos son las bananas, los melones y las frutas exóticas, tales como las papayas y los mangos, las uvas y los ananás enlatados. Algunos niños son sensibles a los salicilatos naturales. Además, algunos pediatras creen que puede haber algún beneficio al retirarles a los niños los salicilatos, cuando tienen infecciones crónicas en el oído medio.

Luego, uno puede probar la sensibilidad a los productos diarios como quesos y leche. Algunas personas que son sensibles a los productos diarios pueden tolerar el yogurt.

Los padres y profesionales reportan que algunos niños funcionan mejor sin comidas que contengan gluten, lo cual incluye muchos productos de trigo. También es útil probar: las nueces, especialmente las de cajú, la manteca de maní y la levadura si están bajo sospecha. Se pueden intentar con otros grupos de comida dependiendo de la historia familiar del niño y de las observaciones de sus respuestas naturales a las diferentes comidas.

Un buen comienzo es hacer que la familia tome el rol de detectives del ambiente y de las comidas, prestando atención a los buenos y malos días, y llevando un control de lo que come el niño y qué emanaciones ha habido en su ambiente. Cuando los padres hacen comentarios tales como: “Después de una fiesta de cumpleaños él se vuelve loco” o “Yo he notado que en los días en que limpio la casa, él no funciona tan bien”, se necesita un estudio más sistemático.

Con los químicos ambientales -los solventes de limpieza, los pesticidas, las emanaciones de pintura, el gas natural (busque pérdidas), los componentes orgánicos volátiles (como en las alfombras nuevas), el poliuretano y otros productos con base petroquímica- no es posible un estudio de control. Los padres necesitan prestar atención a los patrones en la rutina doméstica de la casa y no presumir que los malos días son solamente eso: malos días. Por ejemplo, si el niño se está comportando muy mal los lunes y ese es el día regular de limpieza, en el que se usan una gran cantidad de solventes con amoníaco, se podría sustituir por algún otro material de limpieza o solamente agua durante unos pocos días, para ver si el niño funciona mejor. Si él exhibe, repentinamente, un comportamiento pobre cuando se está pintando la casa, los padres necesitan buscar un patrón y asegurarse que la habitación del niño esté bien ventilada. Deben estar alertas a varias sustancias, como el plomo, que pueden tener un efecto negativo prolongado en el desarrollo del niño. Se ofrece un folleto de químicos que se utilizan en la casa (4)

Los niños que exhiben problemas de sueño o irritabilidad que continúa más allá de los primeros meses de vida, como así también los niños con dificultades en la modulación de la atención, la actividad, el pensamiento, el humor o el comportamiento, se benefician de una exploración de los factores dietéticos y ambientales. Existe una gran necesidad de más investigación, principalmente sobre los niños que tienen problemas motores y del lenguaje. Con los que presentan problemas del comportamiento, aquéllos con hiperreactividad al tacto y a la sensación o con un desarrollo desparejo, se deben investigar las sensibilidades ambientales y de la comida.

Aunque se identifiquen las sensibilidades a las comidas, a los químicos y a otras facetas del ambiente, no se debe presumir que se trata de alergias, aunque las mismas pueden estar presentes. Los factores que influyen el comportamiento son las “sensibilidades”, de la misma manera en que los adultos responden de forma diferente al café o a una casa recién pintada. El “modelo del detective” para observar (es decir, buscar malos y buenos días) y conducir dietas de eliminación es, por lo tanto, una manera útil de identificar tales sensibilidades si es que están presentes.

NOTAS

1. Vea R. J. Prinz, W. Roberts, y E. Huntaranj, “Dietary correlates of Hyperactive Behavior in Children”, *Journal of Clinical and Consulting Psychology* 40:760-769 (1980); M. Virkkunen y M.D. Huttunen, “Evidence for Anormal Glucose Tolerance Test among Violent Offenders”, *Neuropsychobiology* 8:30-34 (1982); M. Virkkunen, “Insulin Secretion during the Glucose Tolerance Test in Antisocial Personality”, *British Journal of Psychiatry* 142:598-604 (1983); y “Reactive

- Hypoglycemic Tendency among Arsonists”, *Acta Psychiatrica Scandinavica* 69:445-452 (1984); R. Bolton, “The Hypoglycemia-Aggression Hypothesis: Debate vs. Research”, *Currents in Anthropology* 25:1-53 (1984); y M:J:P: Kruesi, M. Linnoila, y J.L. Rapoport, “Carbohydrate Craving, Conduct Disorder and Low 5-HIAA”, *Psychiatric Research* 16:83-86 (1985)
2. Vea J. Egger et al., “Is Migraine Food Allergy? *Lancet* 2:865-869 (1983); y J. Egger et al., “Controlled Trial of Oligo Antigenic Treatment in the Hyperkinetic Syndrome”, *Lancet* 1:540-544 (1985)
 3. Vea M.D. Gross, “Effect of Sucrose on Hyperkinetic Children”, *Pediatrics* 74:876-878 (1984); D. Behar, J.L. Rapoport, y A.J. Adams, “Sugar Challenge Testing with Children Considered Behaviorally Sugar Reactive”, *Nutrition and Behavior* 1:277-288 (1984); M. Wolraich, R. Milich, y P. Stumbo, “Effects of Sucrose Ingestion on the Behavior of Hyperactive Boys”, *Journal of Pediatrics* 106:675-682 (1985); R. Milich y W.E. Pelham, “Effects of Sugar ingestion on the Classroom and Playgroup Behavior of Attention Deficit Disorder Boys”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 54:714-718 (1986); y H.B. Ferguson, C. Stoddart, y J.G. Simeon, “Double Blind Challenge Studies of Behavioral and Cognitive Effects of Sucrose-Aspartame Ingestion in Normal Children”, *Nutrition Review* 44 (suppl.): 144-150 (1986)
 4. Vea N.T. Greenspan, “Infants, Toddlers, and Indoor Air Pollution”, *Zero to Three* (Bulletin of the National Center for Clinical Infant Programs) 11 (5): 14-21 (1991).

APENDICE C

PATRONES DEL DESARROLLO Y RESULTADOS EN INFANTES Y NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA RELACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA REVISIÓN DE 200 CASOS DE NIÑOS CON DIAGNÓSTICOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

El diagnóstico y la intervención tempranos para niños con trastornos de la comunicación y la relación, han sido difíciles de lograr. Existe incertidumbre sobre si una disfunción del desarrollo es simplemente una variación normal, una dificultad leve y autocorrectiva, o un problema severo tal como un trastorno del espectro autista. Además, si hay un trastorno severo ¿es probable que el tratamiento ayude o deben los padres adaptarse a las limitaciones crónicas?

Como consecuencia de la imprecisión respecto a los signos tempranos y a la eficacia de la intervención, y para no alarmar a los padres, ha habido una comprensible actitud de esperar-y-ver. Existen, sin embargo y con frecuencia, presunciones pesimistas que subyacen en esta actitud.

1. No existen marcadores tempranos confiables para los trastornos severos de la comunicación y la relación y, por lo tanto, sólo el tiempo y la expresión completa del trastorno revelará la naturaleza del trastorno de la comunicación y la relación.
2. Las intervenciones, aunque son de ayuda parcialmente para algunas áreas de funcionamiento tal como el lenguaje, es improbable que alteren significativamente el curso del trastorno. Como consecuencia, no hay razón para expedir el programa de evaluación y de intervención. En cambio, es más importante aliviar las ansiedades de los padres, esperar y ver si el niño no tiene el trastorno.
3. Los deterioros primarios en los trastornos severos de la relación y la comunicación son penetrantes, implican la misma habilidad para relacionarse y comunicarse con los demás. Mientras que la intervención ayudará a algunos niños a mejorar más que a otros, todos los niños con estos trastornos continuarán teniendo deterioros significativos en la manera en que se relacionan con los demás, piensan y se comunican. Por lo tanto, los padres deben aprender a aceptar las limitaciones de sus hijos.
4. Los niños con estos trastornos son más similares que diferentes. Es por lo tanto, difícil o innecesario individualizar tanto los programas de tratamiento como los educacionales.

Para explorar estas presunciones, revisamos los registros de 200 niños que vimos en la consulta o tratamiento en un período de 8 años. Mientras que hay limitaciones para un modelo de revisión de registros, sí pueden identificarse patrones, generar hipótesis potencialmente útiles y ofrecer direcciones para futuras investigaciones. Una revisión de registros puede ser especialmente productiva cuando hay información profunda disponible en un gran número de casos con un trastorno complejo, pobremente comprendido en un programa de intervención intensivo y una evaluación repetida. Una prueba clínica prospectiva, sin embargo, se hace necesaria para el estudio definitivo de los resultados.

Todos estos niños tienen severos problemas en la relación y en la comunicación; fueron diagnosticados entre los 22 meses y los 4 años de edad, como teniendo trastornos del espectro autista (es decir, diagnósticos del DSM IV de autismo y de Pervasive Developmental Disorder no especificado). Nosotros encontramos que la mayoría de estas familias habían pedido sus proveedores de cuidado de la salud primarios acerca de problemas del desarrollo tres o más meses antes de la evaluación y, usualmente, llevó un

adicional de tres o más meses para que comience la intervención. Además, desde un análisis de los patrones del desarrollo, encontramos que meses antes que los padres expresaran sus preocupaciones, hubo marcadores tempranos confiables de las disfunciones de la relación y la comunicación en la vasta mayoría de los casos. Contrariamente a las descripciones de los libros de texto de los trastornos del espectro autista, los que a menudo describen a la mayoría de los niños como teniendo un comienzo temprano, más de 2/3 de los niños mostraron un desarrollo relativamente mejor en el primer año de vida con una clara regresión en el segundo. Los 200 casos evidenciaron disfunciones en el procesamiento auditivo, en el planeamiento motor y en la modulación sensorial. Se presentaron, sin embargo, algunas diferencias importantes en la manera en que los distintos niños procesaban la información, planeaban y llevaban a cabo los patrones motores.

Luego de un programa de intervención abarcativo basado en el desarrollo y en la relación, durante un mínimo de dos años, el 58 % evidenció muy buenos resultados. Estos niños se hicieron confiados e íntimamente relacionados con sus padres, mostraron un afecto gozoso y placentero, y lo que es más impresionante, tenían la capacidad de aprender el pensamiento abstracto y la comunicación interactiva, espontánea a un nivel pre-verbal y verbal.

Estas observaciones sugieren nuevas maneras de conceptualizar los severos trastornos de la relación y la comunicación. Los síntomas del espectro autista pueden no ser siempre tan crónicos como originalmente se pensó. Más que constituir disfunciones primarias, los síntomas que caracterizan a este trastorno pueden verse como un paso final común para una variedad de disfunciones subyacentes en el procesamiento del sistema nervioso central, de las cuales la más crítica es la disfunción neurofisiológica en la conexión entre el afecto (o intención) y el secuenciamiento de los patrones motores y los símbolos verbales.

TRASFONDO

Algunos trastornos de la relación y la comunicación parecen ser crecientes. Las estimaciones se han incrementado desde 4/10000 a 11-12/10000 (Gillberg, 1990; Wing & Gould, 1979). Muchos practicantes desde diferentes partes de los Estados Unidos reportan ver más casos de niños que encajan en los criterios para el autismo y el Pervasive Developmental Disorder no especificado (DSM-III-R, APA, 1980; DSM IV, APA, 1994) y una variedad de patrones atípicos en la comunicación y la relación.

Los criterios para el autismo descriptos por Kanner (1943) han sido gradualmente ampliados en las definiciones cambiantes del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana. Los criterios originales de Kanner para este trastorno implicaban a un infante completamente cerrado al mundo externo desde el comienzo, especialmente al mundo interpersonal. Las descripciones más recientes de la APA (por ejemplo DSM-III-R y DSM IV) sin embargo, implican grados relativos de disfunción en la interacción recíproca, en la relación y en la comunicación simbólica que pueden emerger en diferentes tiempos durante los tres primeros años de vida.

A la investigación de los mecanismos biológicos subyacentes para los trastornos del espectro autista todavía parece faltarle especificidad (Cafiero, 1995; Courchesne et al, 1994; Gillberg 1990; Rimland, 1964; Schopler & Mesibov, 1987; Courchesne, Yeung-Courchesne, Press Hesserinck y Jennigan, 1983). Hay una variedad de modelos de intervención que han prometido descubrimientos, incluyendo los comportamentales (Lobas, 1987), los farmacológicos (Campbell et al, 1989; Gelle, Ritvo, Freeman & Yuwiler, 1982; Gillberg, 1989; Handem, 1993; Markowitz, 1990; Panskepp, Lensing,

Leboyer & Bouvard, 1991; Ratey, Sorrer, Mikkelsen & Chmielinsky, 1989; Schopler & Mesibov, 1987), los educativos (Harris 1975; Koegel et al., 1989; Olley, Robbins & Morelli-Robbins, 1993; Stokes & Osnes, 1988), los basados en el lenguaje (Prizant & Wetherby, 1990) y los interpersonales (Carew, 1980; Carr & Darcy, 1990; Feuerstein et al., 1979; Feuerstein et al., 1981; Harris, Handleman, Kristoff, Bass & Cordón, 1990; Odom & Strain, 1986). Hay también un número de estudios importantes de resultados (Bondy & Pterson, 1990; Lobas, 1987; Miller & Miller, 1992; Rogers, Herbison, Lewis, Patone & Reis, 1988; Rogers & Lewis, 1989; Schopler, 1987; Strain & Hoyson, 1988; Strain, Hoyson & Jamison, 1983).

La cuestión de la eficacia de la intervención, sin embargo, está rodeada por controversias, haciendo que sea más difícil extraer conclusiones (Campbell, Schopler & Hallin, 1996). Además, hay una tendencia a usar modelos de intervención específicos, tales como los educacionales y comportamentales para grandes números de niños, y no a lograr un programa basado en las diferencias individuales del niño y en sus patrones del desarrollo. Esto deja poco claro cómo los diferentes tipos de niños responden a los distintos esfuerzos de intervención.

Por lo tanto, hay un número de preguntas críticas sobre estos trastornos. ¿Cuál es el rango de síntomas característicos que debe incluirse en la definición?, ¿cuáles son los patrones del desarrollo tempranos, como así también los mecanismos psicológicos y biológicos subyacentes de los trastornos del espectro autista?, ¿qué tipos de intervenciones es probable que sean de mayor ayuda para quiénes?, ¿Están estos trastornos casi siempre saciados con pronósticos horrorosos, donde se espera que la mayoría de los niños tengan deterioros emocionales, sociales y cognitivos significativos, y necesiten un creciente cuidado?. Alternativamente ¿puede cualquier programa de intervención habilitar a grandes números de niños con estos trastornos, para que desarrollen relaciones emocionales saludables, patrones creativos, espontáneos de comunicación y pensamiento, y un rango de habilidades apropiadas del desarrollo?

PROCEDIMIENTO Y MÉTODOS

Nosotros revisamos los registros clínicos de 200 niños que habíamos evaluado. Éstos satisfacían los criterios del autismo o del Pervasive Developmental Disorder no especificado, tal como se describe en el DSM-III-R y en el DSM IV; correspondían al rango de autismo en la Escala de Medición del Autismo para niños (Western Psychology Services, 1988), cuyas puntuaciones van de 30 a 52 y que participaron en las evaluaciones e intervenciones durante dos o más años. En su ingreso, cada niño tenía un diagnóstico abarcativo y recibió recomendaciones para un programa de intervención basado en sus diferencias individuales y en sus capacidades del desarrollo. Las re-evaluaciones periódicas se realizaron cada dos a 6 meses. Cada niño ha sido seguido, por lo menos, durante dos años y algunos hasta 8 años, con el último contacto considerado como el éxito. Los niños tenían edades que iban desde los 22 meses a los 4 años, con la mayoría entre 2 ½ y 3 ½ años en la evaluación inicial.

El trabajo clínico fue conducido en un marco de práctica privada, con familias educadas en colegios. Casi la mitad de la población provenía de fuera del Estado y la mitad del área local.

Los registros fueron revisados por la siguiente información: síntomas y problemas presentes, historia del desarrollo anterior, los patrones maduracionales y constitucionales del niño (diferencias individuales, observaciones de los patrones de interacción del infante/niño y del infante/niño-padres (incluyendo cintas videograbadas y, cuando era

posible, videos familiares de patrones tempranos del desarrollo), historia y funcionamiento familiar. Además, la Escala de Medición del Autismo para la Niñez (Western Psychology Services, 1988) que evalúa la severidad de los síntomas autistas, se implementó para los síntomas y los patrones de desarrollo presentados inicialmente y en la última visita de seguimiento. Para una muestra de los niños que habían salido muy bien, administramos la Escala de Comportamiento Adaptativo Vineland en su seguimiento más reciente, y teníamos interacciones videograbadas con sus padres (que fueron analizadas usando el FEAS). Se incluyeron videos sobre niños de edad similar sin trastornos diagnosticados y un grupo de niños con patrones autistas continuos y los evaluadores eran imparcial para el status de los niños.

El programa de intervención se basa en el modelo del Tiempo en el Piso. Éste es un modelo abarcativo basado en las relaciones, adaptado a las diferencias individuales del niño, de su familia y al nivel de su desarrollo. También incluye un componente del hogar como así también el trabajo con diferentes terapeutas, tales como el ocupacional o el físico, el fonoaudiólogo, el trabajo interactivo intenso del Tiempo en el Piso, y los servicios de la educación temprana o de la educación especial (Greenspan, 1992^a). También se promedió el grado en el cual la familia fue capaz de colaborar e implementar todos los elementos en el programa.

Este es un estudio descriptivo de registros que dilucida patrones de los trabajos clínicos. Para permanecer cercanos a los datos clínicos descriptivos, resumimos los patrones y usamos porcentajes para describir los cursos observados. Nosotros evitamos deliberadamente el análisis estadístico, incluso para algunos de los datos para los que sacar conclusiones estadísticas podría haber sido apropiado, para mantener un foco clínico descriptivo y respetar las limitaciones de la información de los registros médicos. En los siguientes análisis usaremos técnicas analíticas para observar, por ejemplo, el grado en el cual ciertos patrones del desarrollo antecedentes y el curso del progreso pueden predecir ciertos resultados. El actual estudio reportará los síntomas y problemas presentes, los patrones tempranos del desarrollo, tales como la falta de gestos complejos como un marcador temprano, y los patrones del desarrollo asociados con el programa de intervención y el resultado, incluyendo la secuencia de mejorías y de mecanismos subyacentes asociados con patrones del espectro autista. También discutiremos las limitaciones en los procedimientos de evaluación y retrasos en la implementación de la evaluación y el tratamiento.

SÍNTOMAS Y PROBLEMAS PRESENTES.

Todos los niños satisfacían los criterios para el Pervasive Developmental Disorder del DSM IV, incluyendo el autismo (75%) y el Pervasive Developmental Disorder no especificado (25%). Todos tenían severas dificultades para conectarse en interacciones recíprocas en los niveles pre-verbal y verbal, para mantener un contacto consistente, placentero, afectivo (teniendo diferentes grados de evitación y auto-absorción) y para entrar en estados de atención compartida con un compañero, en los que atenderían, objetos de interés con secuencias interactivas largas y con un rango evidente de claves interactivas sutiles no verbales, tales como afectos y gestos (las sonrisas de ida y vuelta, guiños, cabeceos, etc.)

Además, todos los niños evidenciaban severas dificultades con la formación y el uso de la comunicación simbólica. Algunos de los niños tenían islas de comunicación simbólica, tal como el uso de unas pocas palabras en forma descriptiva o funcional, pero ninguno pudo entrar en secuencias simbólicas de dame-y-toma a un nivel de edad apropiado. Ellos también evidenciaron algún grado (desde intermitente hasta la mayor

parte del tiempo) de auto-estimulación y/o de perseveración, incluyendo el balanceo, el mirar objetos a través del rabillo del ojo la alineación de juguetes.

También se presentaron diferencias en los síntomas presentes. Algunos niños eran completamente auto-absortos o evitativos, evidenciando sólo el reconocimiento más flotante de los otros u objetos, y no presentaban isla alguna de comunicación simbólica. Otros niños eran auto-absortos y evitativos pero podían intermitentemente atender y relacionarse, mostrar islas de afecto cálido, placentero y, ocasionalmente, empleaban secuencias de comunicación recíproca e islas de actividad simbólica (porque usaban unas pocas palabras funcionalmente acopladas con ecolalia). Las capacidades funcionales esperables de cada niño se exploraron para documentar sistemáticamente los síntomas (vea la Tabla 1). Los patrones eran los siguientes:

Conexión Afectiva

Auto-absorción. El 5% de los niños eran extremadamente auto-absortos, evidenciando casi ninguna conexión afectiva, placer, interacción recíproca ni elaboración simbólica. El 95%, en contraste, evidenció algunas habilidades para el pensamiento emocional. Esto es consistente con estudios de apego y expresión emocional en esta población (Ricks & Wing, 1976; Sigman & Ungerer, 1984), lo cual sugiere que los niños con patrones autistas tienen experiencias emocionales y de apego pero las demuestran según su propia manera idiosincrática. Dentro de este grupo, sin embargo, hubo un amplio rango en grados de relación y las otras capacidades. El 95% de los niños con habilidades parciales para la relación fueron divididos en los siguientes grupos.

Conexión Intermitente. El 31 % evidenció alguna capacidad infrecuente, intermitente para la conexión incluyendo, sobre una base de cumplimentar una necesidad, buscar a un padre o tipos intencionales de evitación (alejarse deliberadamente o darle la espalda a uno de los padres). Estos niños no evidenciaron secuencias largas de interacción recíproca ni actividad simbólica significativa y se presentaban, a menudo, como no intencionales o auto-absortos en la auto-estimulación o en comportamientos repetitivos.

Reciprocidad Intermitente. El 40% de la población evidenció capacidades intermitentes para atender, conectarse, usar gestos recíprocos simples tales como: mirar, voltearse hacia o alejarse de un padre, organizar gestos complejos tales como llevar de la mano a uno de los padres y hacerlo caminar hasta la puerta para irse afuera o hacia la heladera para obtener algún alimento. Estos niños también pudieron evidenciar intermitentemente algunos patrones imitativos básicos, tales como imitar un sonido o un gesto motor simples (por ejemplo, golpear un juguete). Estos niños, sin embargo, también estaban auto-absortos o evitativos, dependiendo del marco y el grado de apoyo parental. Los niños, en este grupo, evidenciaron gestos complejos tanto como el 30 o el 40 % del tiempo, o tan poco como el 10% del tiempo.

PATRONES PRESENTES: CONEXIÓN

Ninguna conexión afectiva	5
%	
Conexión parcial	
95%	
Del 95 % de los niños con conexión y relación parcial	
Solamente conexión intermitente. Ninguna reciprocidad	31
%	

Conexión intermitente e interacción recíproca, pero ningún símbolo
40%

Conexión intermitente e interacción recíproca, también evidenciaron islas de
capacidad simbólica.
24 %

Islas de Actividad Simbólica. El 24% de la población evidenció intermitentemente todas las capacidades recién descritas: conexión, atención, gestos recíprocos simples y complejos, y también empleaban islas de capacidad simbólica. Los miembros de este grupo podían, por ejemplo, usar imitaciones complejas y secuencias simbólicas simples (tales como hacer que una muñeca coma y poner espontáneamente su dedo en la boca de la muñeca cuando la madre dice: “Dolly tiene hambre”). Ellos pueden usar palabras simples, como jugo o afuera, para expresar una necesidad. Este grupo de niños que repetían frecuente y simplemente palabras de una manera no intencional, entraban en patrones de auto-absorción y evitación, conectándose en comportamientos auto-estimulatorios y perseverativos. A pesar de algunas de sus habilidades, ninguno en este grupo evidenció capacidades recíprocas o simbólicas apropiadas a la edad. El grado de perseveración, auto-estimulación y ecolalia no estaba generalmente relacionado con el nivel de desarrollo del niño (es decir, si el niño tenía capacidades recíprocas o simbólicas).

TABLA 1 : NIVELES FUNCIONALES DEL DESARROLLO

Atención mutua – todas las edades	Habilidad del niño para regular su atención y comportamiento mientras está interesado en el rango completo de sensaciones (sonidos, vistas, olores, movimiento)
Conexión mutua – observable entre 3 y 6 meses	Habilidad del niño para conectarse en relaciones, incluyendo la profundidad y rango del placer y calidez, como así también los sentimientos relacionados, tales como la afirmación, la tristeza, el enojo, etc, que puedan ser incorporados dentro de la calidad de la conexión y estabilidad de la conexión (aun bajo estrés)
Intencionalidad interactiva y reciprocidad – Observable entre 6 y 8 meses	Comunicación intencional, de dos vías, tanto iniciando como respondiendo. Esto puede pensarse como una apertura y cerrado de círculos de comunicación, por ejemplo, el niño mira o señala un juguete, el padre sigue su iniciativa y se lo da, el niño cierra el círculo tomándolo y sonriendo. Los gestos se hacen más complejos mientras el niño encadena muchos círculos de comunicación que muestran la comprensión de qué hacer para obtener algo o ir a algún lugar (por ejemplo, toma el abrigo o las llaves y lleva al padre de la mano hasta la puerta, señalando el auto)

Comunicación representacional/afectiva – mayor de 18 meses	Habilidad del niño para crear representaciones mentales (símbolos emocionales) observada en su habilidad para hacer un juego simbólico o usar palabras, frases u oraciones que impliquen alguna intención emocional (por ejemplo, “quiero eso”, “enojado”, “contento”, “más”)
Elaboración representacional – mayor de 30 meses	Habilidad para elaborar conexiones verbales y simbólicas entre dos o más ideas emocionales, por ejemplo, “estoy enojado porque me sacaste mi juguete”. Las ideas no necesitan estar relacionadas o lógicamente conectadas pero tratan intenciones o sentimientos complejos como la cercanía, la separación, la exploración, el enojo, la agresión, el auto-orgullo, el mostrarse, etc.
Diferenciación representación – mayor de 36 meses.	Capacidad para tratar intenciones, deseos y sentimientos complejos en el juego y en la comunicación simbólica (conversaciones), que impliquen lógica y la prueba de la realidad, modulando impulsos y el humor, y aprendiendo cómo concentrarse y planear.

Habilidades del lenguaje

Las habilidades del lenguaje receptivo estaban más o menos avanzadas que las del expresivo, pero generalmente seguían un patrón similar. Ninguna comprensión obvia de una comunicación simple se evidenció en el 55 % de los niños, el 41 % tenía una habilidad intermitente para comprender palabras simples y seguir direcciones simples, y el 4 % podía entender órdenes de dos secuencias, pero algo inconsistentemente y no en todas las áreas.

Por ejemplo, ellos podían entender una orden de tomar un plato y llevarlo a la mesa (especialmente si aquellas palabras y el patrón del que formaban parte, eran familiares)

Patrones presentes: Lenguaje Receptivo

Ninguna comprensión en el lenguaje receptivo	55 %
Intermitente con algunas palabras y frases	41 %
Seguir instrucciones durante parte del tiempo	4 %

Habilidades visuales – espaciales

La mayoría de los niños eran más fuertes en las habilidades visuales–espaciales que en las del procesamiento auditivo. Un pequeño grupo de niños eran precoces en sus

habilidades visuales–espaciales, significativamente por sobre el nivel de su edad. Eran capaces, por ejemplo, de reconocer y discriminar patrones visuales o imaginar cómo funcionaban los juguetes. Muchos de los niños tenían algún grado de dificultad viso–espacial, aunque no tan grande como la disfunción en el procesamiento auditivo.

Escala de Medición del Autismo para la Niñez.

La Escala de Medición del Autismo para la Niñez (Western Psychology Services, 1988) mide el grado de síntomas autistas en una escala de 15 a 60. Un puntaje por debajo de 30 es considerado no autista, mientras que los puntajes de 30 a 60 reflejan un autismo de moderado a muy severo. El 36 % de la población medida estuvo entre 40 y 60. El puntaje más alto fue 52 (un grado considerable de disfunción), con el 39 % entre 35 y 40, un grado moderado de disfunción, y el 25 % entre 30 y 35, un grado leve de disfunción autista.

Patrones presentes: Escala de Medición del Autismo para la Niñez

Escala de Medición	Puntaje	Población, %
Severo	40 – 60	36
Moderado	35 – 40	39
Leve	30 – 35	25

Diferencias individuales en el tono motor y en el planeamiento, el procesamiento sensorial y la reactividad sensorial.

Los patrones del desarrollo presentes en los niños también se revisaron respecto a sus diferencias individuales en las capacidades regulatorias, las cuales incluyen la reactividad sensorial, el procesamiento sensorial, el planeamiento motor y el tono muscular (Greenspan, 1992^a)

Las diferencias en la reactividad a la sensación eran muy variables, con el 39 % hipo-reactivo a la sensación (por ejemplo, no respondían a sensaciones como el tacto, el movimiento o el sonido), el 28 % auto-absorto (algunos de los niños auto-absortos también tenían un bajo tono muscular, sugiriendo que si un niño hipo-reactivo busca sensaciones o se vuelve auto-absorto puede, en parte, depender de los patrones motores); y el 11 % activo y anhelante, buscando sensaciones extras.

La hiper-reactividad a las sensaciones tales como el tacto y el sonido se evidenció en el 19 %; el 36 % mostrando patrones mixtos (donde podían ser hiper-sensibles al tacto e hipo-sensibles al sonido o, aun dentro de un dominio como el sonido, ser hiper-sensible a ciertas frecuencias e hipo-sensibles a otras); y el 6 % sin evidenciar dificultades en la modalidad sensorial.

Todos los niños presentaron disfunciones en el procesamiento auditivo (lenguaje receptivo). También mostraron algunas dificultades con el planeamiento motor (el secuenciamiento de los actos motores tales como: las actividades de encaje, la manipulación de un objeto en una secuencia planeada, no repetitiva -tomar un auto, colocarlo en la casa de juguete, sacarlo y chocarlo contra otro auto, y no hacer rodar un auto hacia delante y atrás o empujar un tren sobre una vía).

Las dificultades severas en el planeamiento motor se evidenciaron en el 48 % (es decir, ellos no podían implementar un patrón de dos pasos). Algunos podían solamente arrojar y volcar objetos de manera muy simple, mientras que otros repetían acciones simples una y otra vez, como empujar un auto hacia atrás y adelante, chocando bloques. El tono muscular bajo significativo se evidenció en el 17 %, con dificultades asociadas como aprender a gatear, caminar o las actividades motoras orales, el vigor y el control postural.

Patrones presentes: Procesamiento sensorial y Planeamiento motor.

Hipo – reactivo	39 %
Auto – absorto 28 %	
Con búsqueda de sensaciones 11 %	
Hiper – sensible	19 %
Mezcla (hiper e hipo) reactividad	36 %
Disfunción en el procesamiento auditivo	100 %
Disfunción en el planeamiento motor	100 %
Disfunción severa en el planeamiento motor 48 %	
Marcado tono muscular bajo 17 %	

PATRONES DEL DESARROLLO TEMPRANO

La observación de los patrones del desarrollo temprano sugiere que muchos niños evidencian una regresión en el segundo o tercer año. La mayoría de estos niños no tenía características neurofisiológicas consistentes con el síndrome Landau-Kleffner (Mouridsen, 1995). Estos síntomas eran típicos de los trastornos del espectro autista. Además, la exploración de los patrones del desarrollo temprano sugiere que el deterioro primario parece implicar la gestualización recíproca, y no tanto la relación o la conexión. La falta de gestos complejos puede ser un marcador temprano útil.

Comienzo temprano vs. Regresión posterior

En la descripción clásica del autismo de Kanner (1943), se sostenía que los niños tenían severas dificultades “desde el comienzo”, cuando se cerraban completamente al mundo externo.

Para clarificar los patrones característicos asociados con los trastornos del espectro autista, observamos los patrones del desarrollo de los niños antes de su evaluación. En algunos, teníamos acceso a videos hogareños (los resultados de los mismos serán reportados en una comunicación separada) y, en general, reflejaban las descripciones de los padres.

Encontramos un número de patrones, que serán presentados con mayor detalle más tarde. Algunos niños tenían, realmente desde el comienzo, significativos compromisos en su habilidad para conectarse y relacionarse. Les costaba conectarse en un patrón de intimidad y placer con sonrisas, gestos de ida y vuelta, u otras claves afectivas. Muchos de estos niños tenían un tono muscular bajo, eran pasivos y muy auto-absortos. Sin embargo,

algunos de ellos fueron capaces, gradualmente, de conectarse aunque entre las edades de los 18 meses a los 2 ½ años satisfacían los criterios de un trastorno del espectro autista.

Muchos niños en el primer año tenían algunos compromisos parciales en su habilidad para conectarse, relacionarse y entrar en interacciones recíprocas. Luego, perdieron estas habilidades en la última parte del segundo año o en la parte temprana del tercer año de vida.

Otros niños en el primer año de vida fueron vistos por sus padres como relativamente “típicos” no demasiado diferentes de los hermanos, y descritos como cariñosos, cálidos y capaces de disfrutar del contacto físico, mostrar placer (por ejemplo, sonrisas y risas), interactuar y usar gestos. Muchos usaban algunas palabras entre los 11 y los 15 meses. Luego, aproximadamente entre los 18 y los 30 meses, perdieron estas habilidades verbales y una gran cantidad de su habilidad para conectarse y participar en interacciones recíprocas. Ellos se hicieron gradualmente más auto-absortos, evitativos, perseverativos y auto-estimulatorios. Contrariamente a las descripciones del tipo de trastornos específico autista de comienzo tardío llamado trastorno Desintegrativo (DSM – IV), muchos de estos niños tal como se describirá más tarde, respondían a la intervención. Además, muchos no tenían las anomalías del EEG asociadas con el síndrome Landau-Kleffner (Mouridsen, 1995), otro tipo de trastorno de comienzo tardío con características autistas.

Comienzo de los síntomas: Comienzo temprano vs. Regresión tardía

Regresión del segundo y tercer año %	69
Comienzo gradual en el primer año %	31

Patrones del Desarrollo Temprano: Habilidad para relacionarse

Falta completa de conexión %	5
Falta completa de largas cadenas de interacción recíproca %	100

Muchos de aquellos niños que eran cálidos, aun “cariñosos” en el primer año, y fueron descritos por sus padres como evidenciando primero su trastorno alrededor de la edad de dos años; en un análisis más exacto de su historia, sin embargo, evidenciaron tener compromisos en el patrón complejo de solución de problemas y la gestualización característica desde el comienzo hasta la mitad del segundo año de vida. Por ejemplo, estas dificultades implicaban problemas con el ser capaz de llevar a la madre o padre hasta la heladera para obtener comida, o hasta el estante de juguetes para buscar su juguete favorito, u otras tareas que implicaban una comunicación compleja no verbal de múltiples círculos, y una solución de problemas. Este patrón, como se describirá en las siguientes secciones, puede proveer un marcador temprano confiable para estos trastornos.

Al revisar los registros de los 200 niños, el 69 % de la población evidenció esta regresión del segundo y tercer año (es decir, el comienzo tardío de los síntomas de evitación, auto-absorción, perseveración y auto-estimulación en algún lugar entre los 18 meses y los 3 años de edad). El 31 % evidenció un comienzo gradual, comenzando en el

primer año de vida. El patrón del comienzo temprano de problemas severos en la relación durante el primer año descrito por Kanner, por lo tanto, ocurre con una frecuencia relativamente baja en esta muestra. Mientras que el comienzo tardío ha sido descrito para una porción de los niños por muchos clínicos, el número de niños con un comienzo relativamente tardío puede ser mayor de lo pensado. Pareciera haber una variedad de patrones del desarrollo tempranos asociados con patrones autistas tardíos.

Deterioro primario en la conexión o en la comunicación gestual.

Nosotros también observamos la habilidad de los niños para dominar las capacidades funcionales del desarrollo (Greenspan, 1992^a): de atención compartida, conexión, gestos simples, gestos complejos, uso de símbolos y de solución de problemas simbólicos, no verbales (vea la Tabla 1). El deterioro en la interacción gestual compleja de solución de problemas era muy específico para los trastornos del espectro autista. La habilidad para conectarse, experimentar calidez y placer en las relaciones era menos específica para este trastorno.

Muchos padres reportaron que sus niños no los miraban ni los señalaban verbal o no verbalmente, pero que eran cálidos, cariñosos y podían disfrutar del placer. Ellos disfrutaban de la intimidad no sólo cuando estaban angustiados, sino en otros momentos también. Luego de la “regresión” en el segundo o tercer año de vida, muchos padres describieron una evitación creciente y una auto-absorción, pero algunos todavía conservaban la intimidad. Solamente 10 niños (5 %) de la muestra de estudio no tenían, en absoluto, la capacidad para alguna calidez o de conexión placentera. En contraste, los 200 niños tenían significativas dificultades en generar largas cadenas de interacciones recíprocas. Este descubrimiento es muy diferente de la descripción original de Kanner del autismo, el cual colocaba el deterioro primario en la habilidad para formar una relación en el primer año.

La falta de gestos complejos, intencionales como un marcador temprano.

Para determinar si la falta de gestos complejos podría servir como un indicador temprano, también observamos el grado en el cual los niños diagnosticados con trastornos del espectro autista evidenciaron -cerca de la edad de dos años- la presencia de patrones no verbales complejos de comunicación (gestos complejos que impliquen cadenas largas de interacciones recíprocas utilizadas para negociar un objetivo, tal como un deambulador que lleva a su cuidador hasta la puerta, queriendo irse afuera). Nosotros usamos la edad de dos años, aunque este patrón emerge típicamente entre los 12 y los 16 meses de edad, de modo que el retraso es muy significativo. Ciento treinta y seis niños de los 200 (68 %) no evidenciaron este patrón normativo, esperable antes de la edad de dos años. Si utilizamos un corte a los 16 meses, nuestra impresión clínica es que muchos más no habrían evidenciado gestos complejos cuando era esperable.

Para ver si la habilidad para los patrones complejos de interacción secuencial no verbal, son característicos solamente de los problemas del espectro autista o también de los niños con retrasos en el lenguaje y problemas motores, observamos 110 niños que no tenían características autistas pero que, sin embargo, presentaban problemas en el procesamiento auditivo, eran hiper-reativos al tacto o al sonido, y evidenciaban dificultades en el planeamiento motor. Estos niños son también descriptos, a menudo, como teniendo trastornos específicos del lenguaje o motores, trastornos regulatorios o de la integración sensorial. Sus dificultades no descarrilaron el desarrollo total como en los trastornos autistas. El 96 % de estos niños era capaz de entrar en una comunicación gestual, interactiva, compleja y en estrategias de solución de problemas sociales antes de la

edad de dos años. Solamente el 4 % evidenció dificultades al aprender la gestualización intencional compleja. La falta de desarrollo de esta capacidad en el segundo año de vida, por lo tanto, puede ser un marcador temprano útil para los niños con dificultades del espectro autista o las del tipo del desarrollo pervasivo. Este descubrimiento es consistente con otros estudios que han identificado un número de los componentes que forman parte de la habilidad para la interacción gestual compleja y la solución de problemas que faltan en los niños que desarrollan patrones autistas (Attwood, Frith & Hermelin, 1988; Baron-Cohen, 1994; Baron-Cohen et al., 1996)

La habilidad para los gestos complejos se deduce con una pregunta fácil que podría usarse rutinariamente en el buen cuidado de los bebés: “¿Cómo hace Johnny o Susie para hacerle saber qué desea?”. Si aparece alguna faceta que indique que toma al padre o madre de la mano y camina hacia, señala o muestra, entonces el niño es capaz de una gestualización de solución de problemas social y compleja. Por otro lado, si indican que mira hacia una dirección o tiene rabetas o simplemente algunas acciones repetitivas -como empujar al padre sin mostrarle qué desea hacer- no aparece este patrón de gestualización compleja.

El patrón característico de los niños que evidencian trastornos del espectro autista, entonces, es que no desarrollan cadenas complejas de interacciones recíprocas de solución de problemas en el segundo año, aunque muchos puedan conectarse con sus cuidadores, usar gestos simples y algunas palabras. Ellos, a menudo, experimentan regresiones en el segundo o tercer año con una mayor auto-absorción, evitación, auto-estimulación y perseveración. Algunos pierden y otros retienen capacidades simbólicas parciales.

Falta de gestualización compleja, intencional como un marcador temprano.

Espectro autista	69 % no evidenció gestos complejos antes de los dos años de edad.
Disfunción del lenguaje, motora y sensorial no autista.	4 % no evidenció gestos complejos antes de los dos años de edad.

EL PROGRESO DEL DESARROLLO ASOCIADO CON EL MODELO DE INTERVENCIÓN INTERACTIVO, BASADO EN LA RELACIÓN Y EN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

Todos los niños recibieron un modelo de intervención donde cada contactos (interacciones) durante el día (en todo momento, usando el modelo del “tiempo en el piso”), incluyeron un énfasis en: 1) afectos y relaciones, 2) el nivel de desarrollo del niño, y 3) las diferencias individuales en el funcionamiento motor, sensorial, afectivo, cognitivo y del lenguaje. Cada niño recibió un rango abarcativo de servicios (por ejemplo, la terapia del lenguaje, la ocupacional, la educación especial y/o general, y las consultas del tiempo en el piso), y sesiones de interacción intensas de tiempo en el piso en el hogar, que iban de dos a 5 horas por día (Greenspan, 1992^a, 1992^b). Los servicios terapéuticos y educativos utilizaron un modelo interactivo, basado en la relación y en la diferencia individual. También los patrones familiares, los sentimientos y los esfuerzos fueron revisados continuamente (Greenspan, 1992^a). El uso de las palabras *tiempo en el piso* incluye el modelo abarcativo de intervención descrito arriba y es idéntico a los modelos interactivos basados en el desarrollo y a las intervenciones basadas en el afecto y la relación utilizadas otras veces.

Este modelo organiza la intervención en torno a los afectos y relaciones del niño en el contexto del nivel de desarrollo, desafíos y diferencias individuales actuales. Por ejemplo, con un niño que es auto-absorto y que no se relaciona con otros, el primer énfasis sería llevar al niño hacia un grado mayor de placer en las relaciones y no focalizarse en las capacidades simbólicas o del lenguaje. Para un niño que es capaz de señalar solamente para sus necesidades empujando o golpeando repetitivamente, y no con una variedad de señales no verbales, el primer objetivo sería expandir estos gestos simples hacia un patrón de gestos afectivos, recíprocos más complejos. Por ejemplo, para expandir la fascinación perseverativa de un niño con un objeto (es decir, golpeándolo), uno podría colocar el objeto sobre la propia cabeza y desafiarlo a que lo tome. Con el niño que está pasando su dedo sobre una mancha del piso, el clínico o los padres podrían colocar una mano sobre el piso cubriendo la mancha, inspirando un juego del gato-y-el-ratón mientras el niño trata de retirar la mano para volver a su mancha favorita. Alternativamente, un niño que está vagando sin intención alrededor de una habitación podría encontrar a su padre o madre vagando con él pero llevándolo hacia su lugar favorito. Para solucionar este problema, el niño tendría que tratar constantemente de apurarse para llegar primero allí o para rodear a su madre/padre (generando interacción en lugar de una actividad azarosa o aparentemente no intencional). Para el niño que ya es capaz de secuenciar gestos y está comenzando a usar palabras, para facilitar su elaboración de ideas imaginativas, si él toma un muñeco uno podía hablar por el muñeco, pretendiendo tener hambre o necesitar un beso. En todos estos ejemplos, el principio es crear circunstancias donde el niño sea “estimulado” hacia una trayectoria del desarrollo donde pueda dominar las etapas esperables del crecimiento emocional y las capacidades cognitivas y del lenguaje relacionadas. En este modelo, uno debe llevar al niño hacia la secuencia del desarrollo, en su actual nivel de funcionamiento, y no saltar niveles para trabajar en habilidades más adelantadas.

El perfil del lenguaje, motor, sensorial y cognitivo del niño se toma en cuenta. El niño hipo-reactivo, por ejemplo, recibe energía y estimulación extra, a menudo con una mayor actividad obstructiva gozosa que el niño hiper-sensible, que recibe un acercamiento más suave, gentil y gradual. En el hogar, se les pide a los padres que tengan sesiones de 6 a 10, 20, 30 minutos por día trabajando en la habilidad del niño para las interacciones afectivas, utilizando sus diferencias individuales y su nivel de desarrollo como un punto de partida. Las distintas terapias también utilizan este modelo del nivel de desarrollo y de las diferencias individuales (es decir, el modelo del tiempo en el piso).

Las características únicas que separan a este modelo de intervención de otros modebs como el comportamental (Lobas, 1987) o el programa TEACCH (Schopler, Mesibov & Hearsey, 1995) es su foco en las relaciones y el afecto, el nivel de desarrollo, las diferencias individuales y la comprensión. La teoría para esta intervención (Greenspan, 1992^a) es que los síntomas del niño son, a menudo, secundarios a las dificultades de procesamiento con una base biológica, incluyendo las dificultades en el planeamiento auditivo, motor, así como en el procesamiento y modulación sensorial. Las relaciones y las interacciones afectivas se descarrilan secundariamente. Estas perturbaciones secundarias, sin embargo, tienen un gran rango de posibles configuraciones y responde más rápidamente a la intervención que las disfunciones de procesamiento subyacentes. Por lo tanto, el primer objeto de la ayuda es llevar al niño a trabajar en torno a las dificultades de procesamiento, para restablecer el contacto afectivo con los cuidadores primarios y comenzar el proceso de dominio de las etapas presimbólicas que sirven como una base para el lenguaje y otras capacidades simbólicas de más alto nivel. Las dificultades específicas de procesamiento continúan siendo tratadas a través de la terapia fonoaudiológica, la ocupacional, la educación especial y la de la niñez temprana, y otras terapias.

Las intervenciones basadas en el afecto y las relaciones que se utilizan en el nivel de desarrollo y en las diferencias individuales del niño (en el procesamiento sensorial y motor), y en los patrones familiares, no deben ser confundidos con la terapia de juego o la psicoterapia, las que históricamente no han probado ser de ayuda especialmente para la mayoría de los niños con patrones autistas. Los esfuerzos psicoterapéuticos tradicionales tienden a conectar al niño en un tipo de juego paralelo donde él siente la calidez y el apoyo del clínico pero no es movilizado hacia los tipos de interacción que lo llevarán al crecimiento en las áreas críticas de desarrollo (Greenspan, 1992^a). El modelo del tiempo en el piso, por el contrario, moviliza las capacidades emergentes del desarrollo y se basa sobre la tesis que la interacción afectiva puede promocionar el crecimiento cognitivo y emocional (Carew, 1980; Feuerstein et al., 1979, 1981; Greenspan, 1979, 1981, 1996^a; Klein, Wieder & Greenspan, 1987).

PATRONES RESULTANTES

Los patrones de los niños y sus cursos clínicos se basaron en observaciones de clínicos experimentados y en notas detalladas, organizadas de acuerdo a las categorías en la Escala de Evaluación Emocional Funcional (Greenspan, 1992^a; Greenspan & DeGangi, 1997). Para describir los resultados, dividimos el funcionamiento de los niños en tres grupos amplios. Un grupo de resultados de “bueno a prominente” incluyó a niños que, luego de dos o más años de intervención, evidenciaron una gozosa relación, gestos preverbales simples con una variedad de claves afectivas (sonrisas apropiadas, recíprocas, ceños fruncidos, miradas de sorpresa, preocupación, gozo, alegría, etc.). Ellos eran capaces de conectarse en secuencias interactivas intencionales, organizadas, largas, de solución de problemas (por ejemplo, 50+ círculos de comunicación verbal espontáneos), estados de atención social compartida en varias tareas sociales, cognitivas o motoras. Tenían la capacidad para el uso imaginativo y creativo de símbolos (por ejemplo, crear y participar en el juego simbólico), y la habilidad de construir puentes entre sus símbolos (por ejemplo, sostener una conversación lógica, de dos vías, separar la fantasía de la realidad, y anticipar consecuencias). Lo más importante es que en este grupo, la actividad simbólica de los niños se refería a la intención y el afecto subyacentes, y no a secuencias memorizadas y mecánicas. Estos niños dominaron las funciones básicas del yo incluyendo la prueba de realidad, el control de los impulsos, la organización de los afectos, pensamientos, ideas y preocupaciones. Ya no evidenciaron la auto-absorción, la evitación, la auto-estimulación o la perseveración. En la Escala de Medición del Autismo para la Niñez, todos los niños en este grupo cambiaron al rango no autista.

Algunos niños en el grupo de “bueno a prominente” se hicieron precoces en sus habilidades académicas, leyendo o haciendo matemáticas dos o tres niveles de grado por encima de sus edades (algunos tal vez desarrollaron sus habilidades visuales-espaciales temprano cuando les faltaba el procesamiento auditivo). Algunos, aunque tenían las funciones básicas del yo intactas, todavía evidenciaban dificultades auditivas o visoespaciales que estaban mejorando. Muchos de los niños en el grupo “bueno a prominente”, aun aquellos con habilidades precoces en la lectura o en matemáticas, tenían algún grado de desafíos en el planeamiento motor (por ejemplo, evidenciado en el control motor fino referido a la escritura o el dibujo, o en los complejos desafíos motores gruesos).

Un segundo grupo obtuvo ganancias significativas en su habilidad para relacionarse y comunicarse con gestos. Ellos se relacionaban con sus padres, a menudo, buscándolos de una manera gozosa, placentera. Los padres comentaban “He descubierto una pequeña persona dentro de mi niño”. Ellos pudieron entrar en secuencias largas de interacciones

afectivas, recíprocas, intencionales (por ejemplo, 30 o más círculos de comunicación). Pudieron también entrar en estados de atención compartida con una solución de problemas sociales, cognitivos y motores. En este grupo, sin embargo, los niños tenían todavía significativos desafíos al desarrollar sus capacidades simbólicas. Algunos tenían cierta habilidad parcial para usar símbolos en el juego simbólico y el lenguaje, pero significativamente por debajo de los niveles de edad. Por ejemplo, en este grupo muchos niños podían conectarse en secuencias concretas de juego simbólico tales como: conducir un auto o alimentar una muñeca, y usar palabras para algunas negociaciones simples de sus deseos (“Yo quiero ir afuera” o “Yo quiero jugo”), pero todavía no eran capaces de construir largas secuencias simbólicas interactivas (es decir, no podían desarrollar una conversación de ida y vuelta o elaborar una experiencia en una secuencia de juego). Este grupo, por lo tanto, tenía un dominio relativamente bueno de los niveles tempranos del desarrollo, pero estaba sólo comenzando sus capacidades simbólicas. Este grupo, como el primero, ya no evidenció auto-absorción, evitación de la relación, auto-estimulación o perseveración.

Un tercer grupo continuó teniendo significativas dificultades tanto en los dominios pre-simbólicos como en los simbólicos. Ellos tenían importantes deterioros en su habilidad para atender, entrar en secuencias simples y complejas de gestualización, y, si bien estaban usando algunos símbolos concretos en el juego simbólico cuando se los estimulaba o lenguaje cuando querían algo, tenían a la par un significativo grado auto-absorción, evitación, auto-estimulación y perseveración. En este grupo, aquellos que tenían alguna capacidad simbólica (por ejemplo, para cantar canciones o armar rompecabezas) eran incapaces de imitar y usar estas habilidades de una manera interactiva y comunicativa. Muchos en este grupo estaban logrando un progreso lento en su habilidad básica para relacionarse con los demás mediante la calidez, pero algunos evidenciaban una vacilación entre ganar y perder capacidades.

Descubrimientos resultantes

Los resultados para los niños se registraron de dos maneras: 1) total y 2) relativo a la severidad que presentaban en la entrada. Cada uno de ellos se describirá debajo.

160 de los 200 niños (58%) estaban en el grupo de resultados “buenos a prominentes”, 50 (el 25 %) estaban en el grupo “medio”, y 34 (el 17 %) continuaban teniendo significativas dificultades. Algunos de este último grupo estaban logrando un progreso muy lento mientras que un subgrupo del mismo grupo, 8 niños (el 4 %), vacilaban o perdían capacidades.

Resultados de la Intervención del Tiempo en el Piso

Bueno a prominente	58
%	
Medio	24
%	
Dificultades continuas	17
%	

Resultados de la Intervención: Severidad de los síntomas presentes.

Para explorar los factores que podrían haber estado asociados con los resultados, además del programa de intervención, observamos la distribución de resultados y los puntajes iniciales en la Escala de Medición del Autismo para la Niñez (CARS). En el

grupo “bueno a prominente”, el 20 % tenía 40 o más en la CARS, representando un grado significativo de dificultad autista; el 43 % tenía de 35 a 40 en los puntajes de la CARS, indicando un grado moderado de deterioro; el 37 % tenía de 30 a 35, indicando un grado leve de deterioro autista. En contraste, en el grupo que continuaba teniendo dificultades significativas, el 70 % tenía puntajes que sugerían un grado importante de deterioro, el 20 % tenía puntajes en el rango moderado, y el 10 % los tenía en el rango leve. El grupo de resultados medios mostró distribuciones entre estos dos, con el 45 % con puntajes de 40 y más (deterioro significativo), el 38 % de 35 a 40, en el rango moderado, y el 17 % en el rango leve.

La distribución de los puntajes de la CARS sugiere que los niños con resultados pobres tenían un grado más extremo de sintomatología autista y deterioro, que el grupo con resultados “buenos a prominentes”. El grupo con los resultados medios estaba entre los dos en la CARS. Parece que la severidad de la sintomatología presente es un factor en los patrones del desarrollo asociado con la intervención. En todos los grupos de resultados, sin embargo, había una distribución en los puntajes de la escala de medición del autismo. En el grupo “bueno a prominente”, había niños con disfunciones leves, moderadas y severas como así también en los otros dos grupos. El grupo mayor de patrones presentes está en la CARS de 35 a 40, en el rango moderado. Además, los niños que se habían presentado con diferentes grados de severidad han realizado un progreso “bueno a prominente” y uno medio, y han continuado teniendo severas dificultades. El grado de deterioro en sí mismo, por lo tanto, no es un factor invalidante, aunque sí uno importante.

Resultados de la intervención: Comparaciones de los niños con el modelo abarcativo, interactivo del tiempo en el piso, basado en el desarrollo y el modelo tradicional.

Tuvimos la oportunidad de examinar los registros de un grupo de niños que habíamos visto, que recibieron otras intervenciones y aún no habían implementado nuestras recomendaciones. Para poder comparar los patrones del desarrollo de los niños en un modelo de intervención abarcativo, basado en el afecto, la diferencia individual y el desarrollo con los modelos tradicionales, estudiamos los registros de estos 53 niños adicionales cuyos padres llegaron buscando ideas adicionales o segundas opiniones respecto a los programas de intervención o diagnósticos del niño. Ellos habían sido diagnosticados con el Pervasive Developmental Disorder o con el autismo, y durante dos o más años habían recibido terapia fonoaudiológica, ocupacional y educación especial o terapia comportamental. Estos niños presentados entre las edades de 4 y 10 años, responden al mismo rango de edad que nosotros evaluamos resultados en el modelo de intervención del tiempo en el piso. Sus padres también estaban educados en colegios y eran un grupo auto-seleccionado que buscaba más evaluación y recomendaciones. Aunque estos niños tenían diagnósticos similares y características familiares comparables, los patrones que pudimos ver en una comparación con el grupo de intervención intensivo de tiempo en el piso deben verse como muy explorativos. La falta de estudios comparativos de la intervención para los trastornos del espectro autista, sin embargo, hace que tales exploraciones sean potencialmente útiles.

Treinta y uno de los 53 niños (el 58 %) evidenció auto-absorción, evitación y falta de habilidad para entrar en cadenas de interacción recíproca. Mientras que este subgrupo evidenció intermitentemente algún grado de placer en sus relaciones, no eran capaces de sostener interacciones placenteras. Algunos, tenían intermitentemente un uso fragmentado de la ideación.

Veintiuno de los 53 niños (el 40 %) tenían algunas capacidades simbólicas, pero con severas limitaciones. Ellos, generalmente, no podían usar sus islas de actividad

simbólica de una manera consistentemente creativa y lógica. Por ejemplo, había algunas habilidades concretas para usar palabras para sus necesidades, tales como obtener jugo o hacer que se abra la puerta (palabras como *jugo* o *afuera, abre, puerta*). Existían también algunos elementos iniciales de juego simbólico, tal como alimentar a la muñeca o colocarla en el auto. Sin embargo, no había elaboración sobre estas acciones. Ocasionalmente, ellos podían responder a preguntas del tipo de elección múltiple. A menudo y sin embargo, se mostraban preocupados con su propio juego, balbuceaban para sí mismos o usaban ideas de una manera fragmentada. Ellos continuaban siendo auto-absortos, auto-estimulatorios y perseverativos. Este subgrupo, por lo tanto, tendía a operar a un nivel concreto, fragmentado de ideación, no a un nivel creativo y lógico, y no se mostraba aún consistentemente conectado.

Grupos de comparación de las intervenciones del tiempo en el piso y la tradicional		
	Tiempo en el piso tradicionales %	Servicios
	%	
Bueno a prominente	58	2
Medio	24	40
Con dificultad significativas continuas	17	58

Uno de los 53 niños (el 2 %) evidenció funciones yoicas o de personalidad intactas consistentes con la descripción del grupo de intervención de tiempo en el piso “bueno a prominente”. En la CARS, el 43 % del grupo de servicios tradicionales estaba en el rango severo, el 15 % en el rango moderado, el 40 % en el rango leve y el 2 % no había cualificado para el diagnóstico de autismo.

Muchos niños, incluso con años de intervención, eran incapaces de funcionar más allá del nivel del uso concreto, fragmentado de la ideación y tenían significativas dificultades en las interacciones gestuales y en la relación presimbólica (por ejemplo, Gillberg & Steffenburg, 1987; Kanner, 1971; Mesibov, Schopler & Schaffer, 1989; Piven, Harper, Palmer & Arndt, 1996; Rumsey et al., 1985; Rutter et al., 1967; Szatmari, Barolucci, Bremner, Bond & Rich, 1989). El grupo de comparación provee una imagen de cómo algunos niños con diagnósticos del espectro autista progresan en programas típicos. El grupo de comparación, tal como se indicó antes, puede ser un grupo auto-seleccionado de niños que no estaban realizando un buen progreso. Nuestra impresión, sin embargo, es que eran similares a los niños en muchos programas. Los programas que pueden funcionar significativamente mejor que la descripción indicada con anterioridad de niños que reciben servicios tradicionales, deben ser cuidadosamente estudiados para aprender más sobre su potencial para el crecimiento y los tipos de intervenciones que pueden ser más útiles.

Un número de niños de comparación habían estado en programas intensivos basados en el comportamiento (más de 30 horas por semana). Mientras que algunos de estos niños tendían a tener algún uso de la ideación y algunas habilidades académicas, generalmente permanecían al nivel del uso concreto y fragmentado de la ideación, y eran auto-absortos cuando no se conectaban en tareas estructuradas.

Estudio de profundidad de 20 niños: Una comparación con niños sin problemas del desarrollo.

Entre los niños en el grupo “bueno a prominente”, estudiamos 20 de aquellos que habían realizado el progreso mayor. Estos niños fueron estudiados en mayor profundidad para comprender los tipos de cambios y el potencial de algunos de ellos diagnosticados como espectro autista en un programa intensivo de intervención basado en la relación. Las Escalas de Comportamiento Adaptativo Vineland (Sparrow, Dalla & Cicchetti, 1984) y la Escala de Evaluación Emocional Funcional (Greenspan, 1992^a; Greenspan & DeGangi, 1997) se aplicaron a 200 casos que habían logrado un progreso excepcional desde el grupo de resultados “buenos a prominentes” entre 5 y 10 años de edad (5–5 hasta 10–7). Estos 20 niños también fueron comparados con otro grupo de edad similar sin ninguna historia de problemas en el desarrollo. El subgrupo de intervención fue seleccionado para incluir un rango de edades: cinco niños de 5 años, seis de 6 años, cuatro de 7 años, tres de 8 años y dos de 10 años. Todos estos niños habían comenzado la intervención entre los 2 y los 4 años de edad y recibieron entre dos y ocho años de intervención y/o consultas de seguimiento. En el momento de la salida, todos estaban en escuelas regulares, disfrutaban relaciones con amigos y participaban en actividades comunitarias. Muchos habían sido evaluados por sus habilidades cognitivas usando tests estandarizados y estaban funcionando en el rango superior.

La escala Vineland resume el comportamiento adaptativo en los tres dominios siguientes: comunicación (receptiva, expresiva y escrita); vida diaria (doméstica personal y comunitaria); y la socialización (interpersonal, juego y placer, y enfrentamiento). Todos los niños eran superiores que el nivel correspondiente a su edad en el dominio de la comunicación: el 60 % con puntajes de 1 a 2 años más altos que el nivel de la edad cronológica. Los puntajes más altos fueron obtenidos en el dominio de la socialización, donde el 95 % eran superiores que los niveles de edad en la socialización, con el 25 % más de un año, el 40 % más de dos años y el 25 % más de tres años por encima de la edad cronológica. Los puntajes de comportamiento adaptativo obtenidos en todos los dominios estaban por encima del nivel de edad excepto por un caso, un niño que tenía dificultades motoras significativas. Nuevamente, el 60 % de los niños promediaron con dos o más años por encima de su edad, y el 30 % entre 1 y 2 años más allá del nivel de su edad. Ninguno de los niños presentaron patrones de comportamiento no adaptativos. Aunque las Escalas de Comportamiento Adaptativo Vineland son limitadas para los aspectos prácticos y funcionales de la vida diaria, estos descubrimientos apoyan los buenos resultados encontrados clínicamente.

Se está realizando un análisis de estos datos respecto a la edad de salida, de comienzo del tratamiento y de la severidad inicial (FEAS y CARS). Mientras tanto, se pueden realizar varias observaciones adicionales. Principalmente, cuanto más tiempo estaba el niño en tratamiento y cuanto mayor era, más altos eran sus puntajes relativos a su edad sugiriendo que los niños continuaban funcionando progresivamente mejor mientras crecían. Esto era especialmente verdad para la socialización, donde el 90 % de los niños recibía puntajes entre dos y tres años por encima del nivel de su edad. Además, de los tres dominios, la socialización era más alta que la comunicación y la vida diaria durante el 90 % del tiempo. Típicamente, los niños con diagnósticos del espectro autista continuaban evidenciando significativos deterioros sociales, incluso cuando había algún progreso en el lenguaje y la cognición. Las habilidades sociales de los niños pueden reflejar el impacto de un modelo de intervención basado en el afecto interactivo en el que los objetivos socio-emocionales recibieron énfasis y sostuvieron el desarrollo de las habilidades interpersonales, de juego y de enfrentamiento medidas por la Escala Vineland. También, las habilidades del lenguaje expresivo fueron mejores que las del receptivo en todos los casos. La vida diaria estaba por debajo de la comunicación durante el 60 % del tiempo, sugiriendo dificultades en el planeamiento motor, las cuales afectarían la vida diaria. Las habilidades de auto-cuidado son, a menudo, más desafiantes para esta población y

mejoraron algo menos en comparación a los dominios de la comunicación y la socialización.

Nosotros también promediamos los mismos 20 niños sobre una serie de dimensiones emocionales y de la relación utilizando interacciones videograbadas con los cuidadores. Comparamos el grupo de intervención con un grupo de niños que no tenía historia de desafíos emocionales o del lenguaje, y que estaban funcionando por encima de su nivel de edad tanto emocional como intelectualmente. Además, comparamos tanto al grupo de intervención como al grupo de comparación normal con un grupo de niños que continuaban teniendo problemas en la relación y la comunicación.

Para poder realizar estas comparaciones, utilizamos la Escala de Evaluación Emocional Funcional (FEAS) (Greenspan, 1992^a; Greenspan & DeGangi, 1997). La FEAS es una escala de medición clínica que puede aplicarse a las interacciones videograbadas entre infantes o niños y sus cuidadores. El niño es puntuado en las siguientes dimensiones: atención y regulación, conexión, reciprocidad afectiva, cadenas de interacción complejas e intencionales, uso funcional, creativo e imaginativo de las ideas, rango emocional y temático, y pensamiento lógico y solución de problemas. Los puntuadores han sido entrenados en altos niveles de confiabilidad para cada dimensión de la escala. La confiabilidad del cuidador iba desde .89 hasta .91 y la confiabilidad del niño desde .90 hasta .97 (Greenspan & DeGangi, 1997).

Hubo 20 niños en el grupo de intervención, 14 en el grupo de comparación normal, y 12 en el grupo con dificultades continuas dentro del mismo rango de edad. Cada niño en cada uno de los grupos fue videograbado interactuando con un cuidador durante 15 o más minutos. Un juez confiable, imparcial con respecto a la identidad de los niños, utilizó la FEAS para medir todas las cintas grabadas.

Los resultados son los siguientes: el grupo de intervención de tiempo en el piso fue indistinto del grupo de control normal. Ambos grupos eran significativamente diferentes del grupo que presentaba dificultades continuas. Específicamente, en el grupo de intervención de tiempo en el piso, 13 de los 20 niños puntuaron con 76, el tope de la escala. Los siete que no puntuaron con 76 estaban entre 70 y 75 (es decir, 73, 73, 74, 75, 70, 71, 72). La media para el grupo era de 74.8. En el grupo normal de comparación, 12 de los 14 puntuaron con 76 al tope de la escala. Los dos restantes obtuvieron 73 y 65. La media para el grupo fue de 74.9. En contraste, de los 13 niños en el grupo con dificultades continuas, siete puntuaron por debajo de 20 y seis por debajo de 40, con una media de 23.7.

Además, el juez intentó usar observaciones sutiles del afecto, la cualidad de la voz, el patrón de articulación, y el funcionamiento motor de los niños para realizar un juicio clínico adicional y predecir de qué grupo provenían los niños. El juez clasificó seis del grupo de intervención de tiempo en el piso como miembros del grupo de comparación normal, mientras que clasificó a todos los miembros del grupo con dificultades continuas correctamente.

Resultados de la FEAS

Rango	Número de niños	Media de la FEAS		%
		(76	es óptima.	

Grupo de intervención de tiempo en el piso 76	20	74.8	70 –
Grupo normal de comparación 76	14	74.9	65 –
Con significativas dificultades continuas 40	12	23.7	20 –

Los descubrimientos resultantes en la FEAS son consistentes con aquellos obtenidas en las puntuaciones de la Escala Vineland. Las mediciones clínicas de la FEAS son especialmente importantes, sin embargo, porque miden confiablemente características sutiles de funcionamiento de la personalidad como la calidad de la intimidad, expresividad afectiva y reciprocidad, creatividad e imaginación, y pensamiento abstracto flexible, como así también la solución de problemas y la prueba de realidad. Se espera que todas estas funciones de personalidad de alto nivel estén relativamente deterioradas en forma permanente aún en niños con Pervasive Developmental Disorders que han logrado un considerable progreso en sus habilidades del lenguaje y cognitivas. Un subgrupo de niños que funcionaron excelentemente bien en el programa de intervención de tiempo en el piso fueron, por lo tanto, capaces de obtener capacidades interpersonales, comunicativas, de enfrentamiento y lógicas muy similares a sus pares.

Nosotros elegimos comparar los niños que habían funcionado muy bien como una submuestra con un grupo normal de comparación para ver también si las medidas objetivas validaban las capacidades que estos niños parecían haber dominado. Si los niños que habían funcionado extremadamente bien eran comparables con pares sin trastornos del desarrollo, esto sugeriría, en un mínimo, que algunos de los niños que tenían un diagnóstico del espectro autista (entiéndase deterioro crónico severo) podían avanzar hacia patrones de comportamiento emocional, social y adaptativo saludable, y que el comportamiento adaptativo podía ser sostenido.

MECANISMOS SUBYACENTES ASOCIADOS CON LOS PATRONES DEL ESPECTRO AUTISTA.

Si bien se han sugerido una variedad de posibles mecanismos, no hay un consenso sobre los patrones psicológicos y biológicos subyacentes asociados con la disfunción del espectro autista. Para comprender más las dificultades de “procesamiento” subyacentes, observamos los desafíos de procesamiento de los niños que funcionaron muy bien y los niños que continuaron teniendo dificultades significativas.

Todos los niños diagnosticados con problemas del espectro autista evidenciaron dificultades en el procesamiento auditivo, el planeamiento motor y la modulación sensorial. Muchos de los niños también tenían desafíos en el procesamiento viso-espacial, pero algunos mostraron una relativa fortaleza en esta área. Estos y otros mecanismos psicológicos y cognitivos subyacentes han sido postulados para **subyacer** en los síntomas autistas (Baron-Cohen, 1994; Cook, George, Gurman & Weigel, 1993; Durand, 1990; Frith, 1993; Guess & Cart, 1991; Koegel, Dyer & Bell, 1987; Kohen-Raz, Volkmar & Cohen, 1992; Prizant, 1983; Prizant & Wetherby, 1990; Rutter, 1983).

Nosotros exploramos las diferencias entre el grupo “bueno a prominente” y el grupo que continuó teniendo severas dificultades en las áreas de tono muscular, planeamiento motor y reactividad a la sensación.

Había más niños con bajo tono muscular y dificultades en el planeamiento motor en el grupo con pobres resultados y más severas dificultades. También, este grupo generalmente tuvo un grado mayor de hipo-reactividad a la sensación, incluyendo una búsqueda mayor y una auto-absorción más grande. Ellos también fueron menos hiper-reactivos a la sensación y mostraron menos reactividad mixta a la sensación también.

El grupo de resultados que funcionó muy bien tendía a tener más hiper-reactividad y reactividad mixta y menos problemas severos de planeamiento motor, y menor tono muscular bajo. Sin embargo, tal como se señaló antes, había una variación individual significativa. Algunos niños con bajo tono y severos problemas de planeamiento motor lograron un progreso notable y algunos que eran hiper-sensibles, con problemas menos severos en el planeamiento motor, continuaron teniendo grandes dificultades.

Estos patrones sugieren que hay diferentes grados y tipos de dificultades en el procesamiento que contribuyen a los trastornos del espectro autista.

TABLA 2. Problemas de tono muscular, planeamiento motor y reactividad sensorial

resultados	Grupo de resultados “bueno a prominente”, %	Grupo de pobres , %
Bajo tono muscular	12,5	23,5
Significativos problemas en el planeamiento motor	18	78
Hiper-reactivo a la sensación con patrones de anhelo y búsqueda de estímulos	7	15
auto-absorción	23	33
Hiper-reactivo a la sensación	25	15
Patrones mixtos de reactividad a la sensación (hiper en algunas áreas como el sonido e hipo en otras áreas como el dolor o el tacto)	45	37

La naturaleza de estas dificultades puede tener algún rol en la presentación y la severidad de los síntomas como así también en los resultados. Los problemas de planeamiento motor y de modulación sensorial parecen ser especialmente contribuciones significativas al trastorno, además de los problemas presentes en el procesamiento auditivo y del lenguaje en el grupo total de niños.

LIMITACIONES EN LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PARA DIAGNOSTICAR LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

Al revisar las experiencias de los padres con la evaluación en una variedad de lugares diferentes en los Estados Unidos y Canadá, observamos dos problemas significativos en el sistema de servicios. A menudo, la evaluación no incluía la observación de los infantes o niños y sus padres interactuando. Además y con frecuencia, había retrasos de casi 3 meses desde el comienzo de los síntomas hasta la evaluación y otros tres meses antes que se inicien las intervenciones.

Como muchos de los niños fueron vistos en otros marcos para sus evaluaciones antes de vernos, nosotros preguntamos cómo fueron realizadas aquéllas. Había un enorme

rango en la manera en que se implementaron las evaluaciones para diagnosticar los trastornos del tipo espectro autista. En algunos marcos, por ejemplo, los niños fueron separados de sus padres y se les administró una batería de tests. En otros marcos, los padres y niños permanecieron juntos, pero los niños fueron observados con los cuidadores solamente mientras los padres le daban la historia al clínico. El niño podía ser evaluado con los padres presentes o no. Las pruebas estandarizadas fueron, a menudo, puntuadas aunque las dificultades de procesamiento le restaban habilidad al niño para realizarlos. Frecuentemente, la relación del niño con los padres y las interacciones con los padres sólo fueron observadas en forma incidental mientras entrevistaban a los padres o mientras éstos le permitían al niño sentarse en su falda durante los procedimientos de prueba. Sólo en raras ocasiones, los niños fueron directamente observados interactuando con los padres durante un período de tiempo. El 2.3 % de las evaluaciones implicaron la observación de la interacción entre el cuidador (padres) y el niño durante 15 minutos o más durante una sesión de juego libre.

Muchos padres, cuando se les preguntó, estaban muy preocupados porque la capacidad para la relación de su niño estaba siendo evaluada sin ser observada. Muchos lamentaron haber sentido que sus niños se relacionaban con ellos en forma más cálida en sus hogares o en una situación de juego informal que en una situación de alto estrés al ser evaluado, o mientras se distraían durante una entrevista en un nuevo marco. Como la habilidad para interactuar con sus niños no era observada, muchos sentían desconfianza del eventual diagnóstico. En algunas de las evaluaciones, el examinador intentó interactuar espontáneamente con el niño, a menudo, en torno a tareas del desarrollo estructuradas y algunas veces en actividades de juego.

Los marcos para las evaluaciones variaron. Ellos incluían la práctica privada, las clínicas o los centros y hospitales. También incluían diferentes disciplinas profesionales, pediatras del desarrollo, psiquiatras infantiles, psicólogos clínicos y del desarrollo, pediatras neurólogos, educación especial, patología del lenguaje y las terapias física y ocupacional. En general, los fonoaudiólogos y los terapeutas ocupacionales como así también los educadores tempranos y especiales, tendían a basar muchas de sus opiniones en la interacción extendida con el niño mismo. Aquí también, sin embargo, había una tendencia a no observar a los padres interactuando con el niño.

La habilidad para distinguir al Pervasive Developmental Disorder, al trastorno del espectro autista o al autismo de un trastorno circunscripto del lenguaje o motor, dependerá de la evaluación del clínico del grado de calidez, placer y afecto espontáneo que el niño muestre en relación con un cuidador en quien confíe, más que en síntomas como la perseveración y la auto-estimulación, que también se ven en otras condiciones. A menudo, los niños con un desarrollo desparejo y dificultades en la modulación sensorial se sobrecargan fácilmente o son hiper-reativos y auto-absortos, pudiendo evidenciar varios grados de perseveración y/o auto-estimulación. Nosotros hemos encontrado que las capacidades de los niños para relacionarse con calidez emocional y el grado de su comportamiento perseverativo y evitativo, dependen frecuentemente de qué tan confortable y seguro se sienten y de su grado de estrés. Las nuevas situaciones, personas y las tareas demandantes son, con frecuencia, estresantes. Los niños, por lo tanto, requieren una observación profunda de las interacciones con un cuidador conocido y querido con quien puedan compartir sus mejores capacidades interactivas complejas, gestuales y de comunicación. Sin tal observación, no se puede realizar un diagnóstico correcto porque las fortalezas y vulnerabilidades del niño no llegan a conocerse. El hecho de que esto se perdió es que casi el 97 % de los casos presentó un importante desafío en el campo.

RETRASOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y EL TRATAMIENTO.

Nosotros también observamos cómo las familias esperaron desde la primera preocupación hasta la evaluación formal. El 97 % de las familias esperaron más de 3 meses desde la primer inquietud expresada, usualmente a un proveedor de cuidados de la salud familiar. En muchos casos se les dijo que esperen y vean; que podría ser simplemente un retraso en el lenguaje, especialmente si “es un niño”.

El 97 % también esperó 3 meses para que comience un programa de intervención. Esto, a menudo, implicaba un tiempo administrativo y burocrático típico para hacer evaluaciones adicionales y preparar un programa. En general, hubo retrasos innecesarios para ayudar a las familias a obtener una evaluación, si estaba indicada y para comenzar un programa de intervención.

DISCUSIÓN

Existen limitaciones en un modelo de revisión de registros, para identificar patrones del desarrollo y resultados en niños con problemas severos de relación y comunicación. Una revisión de registros puede identificar patrones, generar hipótesis probables y ofrecer sugerencias para un posterior estudio. Es necesaria una prueba clínica prospectiva para un estudio definitivo de resultados. Además, tal como se discutirá más tarde, muchos estudios de intervención actuales no se han realizado con muestras representativas de niños con diagnósticos del espectro autista. Esta revisión de registros, tal como se indicó, era de una muestra selectiva de niños con trastornos del espectro autista. Por lo tanto, los porcentajes reportados no pueden aplicarse a otras poblaciones. Mientras que este estudio sugiere que muchos niños pueden lograr un progreso muy grande, y describe los patrones del desarrollo y un programa de intervención que puede contribuir al progreso de un niño, será necesaria una investigación adicional para estudiar estos patrones observados. Sin embargo, es importante enfatizar que esta revisión de registros no sugiere que algunos de los niños con diagnósticos del espectro autista pueden solamente lograr un progreso significativo, sino que pueden progresar en áreas de desarrollo como la empatía, el pensamiento creativo y espontáneo, la intimidad y la reciprocidad emocional que, a menudo, se piensan como fuera del alcance de los niños con este diagnóstico.

Limitación del sistema de Servicios

Ninguna observación de la interacción entre cuidador y niño	97,7 %
Más de tres meses desde el comienzo de los síntomas para la evaluación	96,0 %
Más de tres meses desde la evaluación para la intervención	97,0 %

Debe hacerse notar que la información en los registros se basaba en las notas y observaciones de clínicos experimentados, y no en juicios de un grupo de clínicos que habían logrado confiabilidad en la realización de mediciones clínicas. Muchas de las observaciones en los registros, sin embargo, requieren un bajo nivel de inferencia, por ejemplo, la edad en la cual los niños desarrollaron síntomas. Además, los fenómenos clínicos reportados implicaban comportamientos tales como la auto-absorción o la perseveración, que son prontamente observados. Una revisión de registros de un gran número de casos puede proveer una importante dirección para futuros estudios cuando se observan preguntas complejas en un problema poco estudiado.

Una de las implicaciones más importantes de observar patrones del desarrollo y resultados es la de dilucidar más claramente los patrones del desarrollo de aquellos niños que, es probable, realicen diferentes tipos de progresos. Nosotros observamos que los niños más capaces de aprender a relacionarse e interactuar simbólicamente de una manera espontánea y creativa tendían a tener un perfil temprano específico. Ellos tenían, por lo menos, alguna habilidad para la interacción gestual compleja con un afecto cálido y placentero; así como alguna habilidad emergente para usar islas de funcionamiento simbólico (juego simbólico o uso funcional del lenguaje). Tal como se indicó antes, muchos de estos niños eran también muy perseverativos, ecológicos y auto-estimulatorios. El grado de estos comportamientos autistas típicos era menos crítico para su progreso posterior que la presencia o ausencia de algunas capacidades imitativas y simbólicas complejas emergentes y gestuales.

Una excepción para este patrón, sin embargo, fueron los niños con bajo tono muscular e hipo-reatividad sensorial que eran muy auto-absortos. Algunos de estos niños evidenciaron poca capacidad gestual o simbólica y, sin embargo, una vez comenzado el programa de intervención comenzaron a mostrar ganancias rápidas en estas áreas. Por lo tanto, pareciera que es importante estudiar tanto el patrón de desarrollo preexistente del niño y su respuesta temprana al programa de intervención.

Un número de programas de intervención intensivos está reportando similares patrones de “buenos” resultados (Bondy & Peterson, 1990; Lobas, 1987; Miller & Miller, 1992; Rogers et al., 1988; Rogers & Lewis, 1989; Strain et al., 1983; Strain & Hoyson, 1988). Lobas, por ejemplo, reportó un 47 % de buenos resultados en un programa comportamental intensivo. Strain y Rogers, en programas muy diferentes, reportaron similares resultados. Mientras los resultados de estas intervenciones son muy alentadores, debe señalarse que ninguno de los estudios de intervención, incluyendo este, funcionó con poblaciones verdaderamente representativas. En este estudio, la población estaba limitada a los padres motivados a buscar ayuda adicional y, tal como se indicó antes, muchas de las familias estaban muy bien educadas. Los niños se presentaron, sin embargo, con un rango de sintomatología del espectro autista. En el bien conocido y documentado estudio de Lobas, sus criterios de exclusión lo dejaron con niños que evidenciaron capacidades funcionales en el rango de 11 a 18 meses de edad (muchos niños con diagnósticos del espectro autista se presentaron con habilidades funcionales en el rango de 6 a 8 meses). La población de Lobas también se caracterizó por padres relativamente motivados y organizados. Aunque las intervenciones intensivas, que han sido asociadas con resultados muy prometedores, no se han realizado con muestras verdaderamente representativas, los descubrimientos reportados de grandes progresos en niños que satisfacían los criterios para el Pervasive Developmental Disorder (autismo) son extremadamente alentadores. Mientras que los porcentajes reportados, deben interpretarse en el contexto de la población estudiada ellos sugieren, sin embargo, que un número significativo de niños puede funcionar muy bien con programas de intervención muy intensivos.

También es de interés que tanto en nuestro programa como en el de Lobas, los niños que tuvieron mejores logros tendían a aprender imitaciones complejas más rápidamente. Los niños que aprenden rápidamente la imitación compleja son, a menudo, fuertes en el planeamiento motor y en las capacidades visuales, capaces de realizar un rápido progreso en los dominios simbólicos.

Muchos investigadores creen que el CI (por ejemplo, por debajo de 50) y la falta de lenguaje discrimina los niños que probablemente no respondan en forma significativa a la intervención, de aquellos que sí logren ganancias significativas (Rutter, 1996). Con

frecuencia, antes que los niños reciban ayuda para conectarse e interactuar intencionalmente (es decir, abrir y cerrar muchos círculos de comunicación y solución de problemas en forma seguida), es difícil determinar sus niveles de CI, incluyendo su CI no verbal. Es también difícil para tales niños desarrollar habilidades del lenguaje sin primero tener una fuerte base en la comunicación preverbal. Un número de niños en nuestra revisión de registros comenzó como incapaz de ser testado o con puntajes de CI extremadamente bajos. Estos niños también tenían muy poco o ningún lenguaje verbal. Nosotros encontramos que el mejor indicador de su probable respuesta a la intervención era una prueba del programa de intervención más que cualquier tests u observación. Tal como se indicó antes, el planeamiento motor era probablemente el factor más importante que influía en el promedio del progreso temprano.

Del mismo modo en que se indicó arriba, un número de programas de intervención intensivos parecen ser útiles. Es importante, sin embargo, determinar qué intervenciones son probablemente las más útiles para qué tipos de niños y problemas. Un modelo que caracterice las dificultades subyacentes en las disfunciones autistas específicas puede seguir esta determinación.

Modelo para las Disfunciones Subyacentes

Un número de observaciones descritas antes sugiere un modelo para comprender la disfunción subyacente en niños con severos trastornos de la relación y la comunicación. La mayoría de los niños mostró un patrón de regresión, luego de haber tenido un período de mejor relación anteriormente en sus vidas. Además, la mayoría de los niños no evidenció patrones de comportamiento o gestuales complejos antes de la edad de dos años.

Tal como se indicó antes, en la mayoría de los casos, el progreso estuvo indicado primeramente por las mejorías en la habilidad de los niños para conectarse y usar el afecto como parte de sus relaciones, y luego en su uso de afectos para las interacciones recíprocas. Además, el progreso era mayor cuando las habilidades cognitivas y del lenguaje emergentes estaban dirigidas por las claves afectivas internas y no por las estimulaciones o los guiones: el niño dice “Yo tengo hambre”, “yo quiero comer” o “déjame solo” como opuesto a repetir algo de un programa televisivo o recitar textos de un libro que no están relacionados con las necesidades y afectos del momento.

Tomadas juntas, estas observaciones sugieren que una dificultad subyacente principal puede ser una incapacidad para conectar el afecto o la intención al secuenciamiento de comportamientos o símbolos. Los niños demuestran una incapacidad inicial para ir desde patrones simples de conexión y gestualización (los que muchos de los niños con diagnósticos del espectro autista parecen haber dominado) hacia cadenas complejas, interactivas, intencionales de comunicación no verbal (es decir, que impliquen intención o afecto). Por ejemplo, inicialmente muchos de los niños fueron capaces de conectarse en un simple toma-y- dame de un bloque, pero eran incapaces de llevar a un padre de la mano, hacerlo caminar hacia la heladera y mostrarle qué deseaban. Tomar a un cuidador de la mano y llevarlo hacia el cajón de juguetes o la heladera parece implicar la conexión del afecto o la intención con una secuencia de patrones motores complejos. Más tarde, la misma intención o afecto debe ser conectada a símbolos y al secuenciamiento de símbolos para darle significado y propósito a los símbolos. Conectar el afecto a los símbolos permite que el lenguaje se vuelva significativo, organizado y lógico.

El sistema de señalización afectiva (es decir, la intención o deseo), en parte, le informa al sistema motor qué necesita hacer. Es difícil para un niño ir más allá de los

patrones motores simples si no tiene un sentido de la dirección o propósito mediatizado por el afecto o la intención. Si, en el segundo año de vida, la habilidad para conectar el afecto y la intención a patrones motores y sociales complejos no se está formando o está quebrantada, la capacidad para los patrones sociales y motores complejos puede estar socavada. Los patrones simples desplegados repetitivamente pueden ocurrir en el lugar de los patrones complejos dirigidos por objetivos. A medida que nosotros creamos estados altos de motivación para ayudar a los niños a aprender a dar claves afectivamente y a conectarse con los otros, vimos que su planeamiento motor mejoraba. Bajo estados de alta motivación, un niño que era capaz solamente de repetición podía embarcarse en una secuencia de dos pasos. Por ejemplo, un niño obviamente deseaba irse afuera por la puerta y estaba vacilando entre tocarla en forma repetitiva y girar sin propósito cerca de la misma. Cuando el cuidador parecía estar sordo y señalaba el picaporte de la puerta moviéndose para abrirla y cerrarla o señalaba la ventana como una salida alternativa (proveyendo por lo tanto un destino para su intención), el niño fue capaz de comenzar rápido a gestualizar hacia el picaporte, como si dijera “Ey, abre la puerta”. Cuando su afecto era lo suficientemente intenso, podía ir desde un patrón repetitivo de tocar hacia un toque intencional de dos pasos y hacer señas hacia el picaporte. Si el afecto se hacía demasiado intenso, sin embargo, podía ocurrir una rabieta.

Además del problema en la conexión del afecto al secuenciamiento, la habilidad misma para el secuenciamiento, juntamente con las dificultades en el procesamiento auditivo y en la modulación sensorial, era disfuncional en todos los niños con diagnósticos del espectro autista. El tono muscular y el secuenciamiento estaban más deteriorados en el grupo severamente afectado con un progreso muy lento que en los otros grupos. Ellos no podían crear una secuencia de patrones motores o de comportamiento y en su lugar repetían patrones. Por lo tanto, era doblemente difícil para ellos entrar en interacciones sociales complejas (es decir, no podían tener la habilidad para el secuenciamiento comportamental o motor para colocar juntos gestos sociales de cuatro o cinco pasos; por ejemplo, abrir y cerrar muchos círculos de comunicación en forma seguida) y no podían conectar la intención o la dirección a sus acciones para darles un propósito u objetivo.

La dificultad, aparentemente mayor, con el planeamiento motor en el trastorno del espectro autista y la dificultad que este grupo tiene en mejorar ésta y otras capacidades puede, en parte, deberse a la dificultad primaria propuesta en la conexión de la intención o el afecto a la capacidad para el secuenciamiento. Es difícil conectarse o practicar una secuencia de comportamiento sin que la intención o el afecto la dirija.

Si bien las dificultades en el planeamiento motor, el procesamiento auditivo y la modulación sensorial están también presentes en muchos niños con una variedad de trastornos de aprendizaje, del lenguaje, de integración sensorial y cognitivos; se sugiere que la incapacidad para conectar el afecto (intención) a las capacidades de secuenciamiento es única en los trastornos del espectro autista y, en parte, explica por qué este trastorno está caracterizado por problemas más penetrantes y mayores desafíos para el tratamiento.

Este mecanismo propuesto, donde el afecto se conecta con las secuencias motoras (gestuales), también sugiere una explicación para el modo en que los patrones autistas emergen durante el desarrollo temprano. Antes describimos las regresiones que ocurren en muchos de los niños alrededor de los 18 a los 30 meses de edad. Comúnmente en esta edad, los niños desarrollan capacidades simbólicas, incluyendo imitaciones complejas, juego simbólico, imaginación y un uso más funcional del lenguaje. ¿Qué ocurriría, sin embargo, si las diferentes facetas del sistema nervioso central se estuvieran desarrollando, pero los componentes del sistema nervioso que conectan el afecto al secuenciamiento motor complejo no se estuvieran formando? Sería un poco como una máquina que se está

haciendo más compleja pero está tratando de operar sin un sistema de guía. Sin el afecto o la intención, las capacidades motoras y las islas de símbolos pueden volverse idiosincráticas y repetitivas, como opuestas a secuenciales, intencionales y dirigidas por objetivos (por ejemplo, como un atleta que pierde su sentido de intención, pero tiene músculos que se mantienen ejercitando por sí mismos). Las relaciones pueden también hacerse más difíciles, porque uno no puede conectar el comportamiento o la comunicación con necesidades, deseos o afectos subyacentes. Irónicamente, a medida que el sistema nervioso se hace más complejo, es más y más difícil para el mismo operar sin un sistema de guía que utilice el afecto y el deseo.

Los tipos particulares de patrones auto-estimulatorios, tales como mirar por el rabillo del ojo (es decir, usando una visión periférica y no una central), son también reveladores. La anatomía del sistema visual tiene imágenes desde los campos visuales periféricos (es decir, la izquierda o derecha lejas) representadas en uno u otro hemisferio. Las imágenes que están directamente frente a los ojos están representadas en ambos hemisferios. Por lo tanto, para observar fuera de la periferia, uno necesita solamente un funcionamiento intacto en uno u otro hemisferio. Para poder coordinar las imágenes que emergen desde la focalización directa enfrente de los ojos, uno necesita tener ambos hemisferios conectados. Tener ambos hemisferios conectados puede requerir también integrar completamente el afecto con las capacidades de secuenciamiento (es decir, el secuenciamiento tiende a ser más una función del lado izquierdo y el afecto a estar más relacionado con las funciones del lado derecho). Si la dificultad con la conexión del afecto y el secuenciamiento motor está relacionada con las limitaciones o déficits con las conexiones interhemisféricas, esta misma dificultad podría también afectar la habilidad para focalizar las imágenes visuales que están directamente frente a los ojos.

Durante el primer año de vida, hemos visto que muchos infantes que más tarde evidenciaron patrones autistas, podían focalizar objetos, experimentar algún afecto y calidez, y también entrar en interacciones recíprocas simples. Tal vez ellos son capaces de llevar a cabo estas tareas porque estos patrones básicos pueden realizarse con cualquier lado del cerebro (Benson & Zaidel, 1985; Courchesne et al., 1994; Dawson, Warrenburg & Fuller, 1982; Greenspan, 1996b; Sperry, 1985; Wetherby, Koegel & Mendel, 1981). Pero para conectarse en patrones recíprocos, complejos, dirigidos por objetivos en el segundo año, los afectos o intenciones necesitan una conexión directa al secuenciamiento motor y comportamental y a los símbolos verbales emergentes.

Tal vez los déficits en las partes del sistema nervioso central que permiten que el afecto y la intención se conecten a las capacidades de secuenciamiento, explican por qué en muchos niños con patrones autistas, las partes componentes del sistema nervioso que incrementan las capacidades motoras, sensoriales, visuales-espaciales y del lenguaje, a menudo continúan creciendo sin la dirección sintetizadora de los afectos o intenciones. Mientras que los niños varían en sus capacidades en cada parte componente (es decir, algunos niños recuerdan de una manera mecánica lo que escuchan o ven; algunos son rápidos para armar rompecabezas, mientras que otros tienen claramente severas limitaciones en diferentes componentes), ellos parecen tener una dificultad común para conectar la intención o el afecto a estas partes componentes. Muchos de los síntomas de estos niños, sus habilidades destacables y comportamientos inusuales pueden, en parte, ser explicados como estas partes componentes, a diferentes niveles de capacidad, y funcionan sin la dirección de los afectos y la intención. Interesantemente, este modelo puede también explicar por qué algunos niños logran un progreso rápido y evidencian capacidades precoces una vez que su afecto se conecta a otras capacidades. Tal vez sus partes componentes se estén desarrollando muy bien, pero les falte la dirección y la coordinación del afecto y la intención. Otros niños pueden tener mayores déficits en sus partes

componentes. Para ellos conectar el afecto a las partes componentes es solamente un primer paso que da comienzo a un patrón más lento de progreso. Es probable que las vías del sistema nervioso central que conectan el afecto y la intención a las capacidades de secuenciamiento –implicando a las capacidades del comportamiento motor, los símbolos verbales y las visuales-espaciales– combina muchos caminos diferentes en varias partes del sistema nervioso central. Esto sería consistente, en parte, con las diferentes áreas que han sido implicadas en los patrones autistas (por ejemplo, las áreas del secuenciamiento y/o de planeamiento, las de la coordinación motora y las sensoriales)

Este mecanismo sugerido debe contrastarse con las hipótesis que proponen que un déficit primario en el autismo es la incapacidad del niño de comprender o imaginar el estado de la mente de otra persona (es decir, empatizar con los sentimientos de los otros) (Baron-Cohen, Frith & Leslie, 1988; Baron-Cohen, Tager-Flushberg & Cohen, 1993; Frith, 1999). La falta de habilidad para la empatía puede muy bien ser un producto de una dificultad más primaria en la conexión del afecto a los patrones motores y de comportamiento y símbolos complejos. En nuestra población, los niños que lograron un buen progreso desarrollaron la habilidad para la empatía y la comprensión de los sentimientos y perspectivas de los otros. Ellos aprendieron a empatizar gradualmente mientras se implicaban en forma más afectiva en las vidas de otras personas. Los niños que fueron incapaces de implicarse afectivamente con los demás y desarrollaron patrones complejos de comunicación basados en los afectos, y que en cambio confiaban en estímulos externos o guiones fijos, no desarrollaron la habilidad para apreciar las emociones de los otros.

Estas observaciones sugieren la dirección para un futuro estudio de los mecanismos biológicos asociados con el síndrome. ¿Pueden las dificultades con la conexión de los afectos a las capacidades de secuenciamiento, ser tenidas en cuenta por ciertas vías críticas del sistema nervioso central?. El rol de la dominancia diestra del hemisferio ya se ha sugerido. ¿Qué sistemas y vías biológicas se forman en el segundo año de vida que estén implicadas en la conexión del afecto o la intención a las capacidades de secuenciamiento, como así también a la modulación de la experiencia sensorial?

Implicaciones para la intervención

Puede haber un grupo de niños que son capaces de funcionar bien con una variedad de programas intensivos, pero que lo hacen relativamente mejor con programa que estimulan la conexión, los intercambios afectivos y las maneras espontáneas de relacionarse, como así también el pensamiento creativo y abstracto. Una dificultad central de los niños con problemas del espectro autista es su incapacidad para realizar generalizaciones y construir patrones de pensamiento abstracto. Por lo tanto, puede ser crítico implicar a niños en interacciones dinámicas, de solución de problemas basadas en lo emocional que probablemente estimulen el pensamiento abstracto y la misma habilidad para generalizar .

Algunos niños que han sido vistos en programas comportamentales intensos podían, en ocasiones, dominar habilidades académicas mecánicas y aun tener un buen rendimiento en tests de CI. Sin embargo, les faltaba la habilidad para los intercambios espontáneos, creativos con los adultos o pares; no podían generalizar o conectarse en el pensamiento abstracto (por ejemplo, ellos podían encastrar palabras con sus imágenes o categorías o leer, pero eran incapaces de explicar de una manera no mecánica por qué querían ir afuera o debatir los méritos de quedarse despiertos o irse a dormir). Cuando nosotros comenzamos con un modelo dinámico de solución de problemas que desafiaba a

los niños a ser más intencionales, y a razonar y elaborar pensamientos y sentimientos, estos niños comenzaron a adquirir habilidades del pensamiento abstracto.

Irónicamente, también encontramos que los niños que lograron un progreso muy lento y tenían dificultad para aprender a imitar y simbolizar (los que funcionaron no muy bien en los programas comportamentales) fueron los que, a menudo, requirieron un modelo combinado de tiempo en el piso y comportamental. El modelo comportamental los ayudaba a dominar las secuencias motoras y comportamentales (por ejemplo, la imitación) y el dinámico a realizar estas secuencias por sí mismos (como opuesto a estar bajo el control de estímulos externos). Por ejemplo, luego de aprender a repetir la palabra taza, dos muñecas podrían usar tazas en un té y continuar preguntándose por “una taza más”. La ironía es que los niños que necesitaron el modelo comportamental fueron los mismos niños que tenían dificultad para imitar acciones intencionales, y a aprender a imitar patrones motores y vocales. Los niños que tienden a funcionar mejor en programas comportamentales intensivos son aquellos que aprenden a imitar y se hacen verbales rápidamente. Estos son los niños que pueden progresar más óptimamente en el modelo orientado hacia las diferencias individuales, basado en la relación y el afecto (tiempo en el piso).

También es importante enfatizar, sin embargo, que muchos de los niños con resultados relativamente más modestos en esta revisión fueron capaces de lograr sustanciales ganancias. Algunos de estos niños, por ejemplo, mejoraron su habilidad para atender y conectarse con calidez y placer. Ellos, sin embargo, tenían un camino muy largo por recorrer. Mientras que eran modestos desde el punto de vista del objetivo de la conversación verbal creativa, de dos vías, sus ganancias no eran modestas desde el punto de vista del grado de mejoría. Solamente un pequeño grupo de niños mostró fluctuaciones o ningún progreso. Por lo tanto, aun los niños con muy severas dificultades se benefician de un programa de intervención intensivo. También debe señalarse que este tipo de programa de intervención requiere tiempo y esfuerzo pero no necesita ser enormemente costoso. Los miembros de la familia, los ayudantes y los estudiantes pueden ser miembros importantes del equipo de intervención.

A pesar de los méritos de las filosofías y los programas de intervención particulares, los resultados de esta revisión de registros sugieren que hay un número de patrones subyacentes asociados con los problemas del espectro autista. Es importante, por lo tanto, adaptar el programa de intervención al perfil único del niño y no exigir que el niño se adapte a la filosofía de un programa particular.

Los patrones de mejoría descritos en esta revisión y en otros programas de intervención intensivos son muy diferentes de las descripciones tradicionales de los trastornos del espectro autista. El autismo ha sido visto como un trastorno crónico que manifiesta síntomas dentro de la adultez (por ejemplo, Gillberg & Steffenburg, 1987; Kanner, 1971; Szatmari et al., 1989). Algunos estudios han sugerido que aquellas áreas selectas del comportamiento Mesibov et al, 1989; Rumsey, Rapoport & Sceery, 1985; Rutter, Greenfield & Lockyer, 1967), tales como el lenguaje y el comportamiento social, tendían a mostrar más mejoría que los comportamientos repetitivos y ritualistas. Un estudio reciente (Piven et al., 1996) documenta cambios desde sus perfiles a la edad de 5 años entre un grupo de adolescentes y adultos. Ellos mostraron relativamente mayores mejorías en los dominios social y del lenguaje que en el comportamiento ritualista y repetitivo. En estos estudios, sin embargo, la vasta mayoría de los individuos continuaron teniendo significativos deterioros autistas. Aún un pequeño número de individuos que ya no tenían síntomas severos como para continuar calificando para un diagnóstico de autismo, retenían muchos rasgos autistas. Estos estudios sugieren que el autismo es un

trastorno con características crónicas, donde la mejoría limitada es posible en ciertas áreas (es decir, la comunicación y el comportamiento social) y menos posible en otras (es decir, el comportamiento repetitivo y ritualista)

En contraste, el presente estudio de 200 niños diagnosticados con trastornos del espectro autista sugiere que muchos niños son capaces de una mejoría completa y significativa. De hecho, los niños en el grupo “bueno a prominente”, cesaron de evidenciar comportamiento ritualístico y se hicieron espontáneos y creativos en su comunicación como en sus patrones de relación. El planeamiento motor, es decir, la habilidad para secuenciar el comportamiento, sin embargo, mejoró más lentamente que las capacidades del lenguaje y de la relación. Es posible que el comportamiento ritualístico esté relacionado con el planeamiento motor y los déficits de secuenciamiento y se intensifique cuando los niños están bajo estrés porque ellos son incapaces de usar las interacciones afectivas recíprocas para regular y dominar las relaciones sociales como así también los estados fisiológicos y afectivos. El comportamiento ritualístico mismo puede ser un intento de regulación.

El Niño con Necesidades Especiales (The Child With Special Needs)

Stanley I. Greenspan, MD
Serena Wieder, PH.D

Traducción: Psicóloga María Teresa Sindelar

mtsindelar@ticino.com

via Pisoni 18 ;app.23

6612 Ascona

Suiza

Phone: 0041-91-791 43 55

fax: 0041 -91-751 69 14

CONTENIDOS

Agradecimientos

Introducción

PARTE 1: DESCUBRIENDO LAS FORTALEZAS, CAPACIDADES DEL DESARROLLO Y DESAFÍOS ÚNICOS DE CADA NIÑO

1. Avanzando más allá de los rótulos
2. Los desafíos biológicos
3. Observando a cada niño: Desafíos biológicos y fortalezas
4. Los seis indicadores
5. Observando a cada niño: Los seis indicadores
6. Observándose a ustedes mismos
7. Emoción e Interacción: claves para el desarrollo de la Inteligencia, el sentido del sí mismo y las capacidades sociales.

PARTE 2: ESTIMULANDO EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL

8. El Modelo del Tiempo en el Piso
9. Tiempo en el Piso I: Atención, Conexión e Intimidad. Ayudando a un niño a interesarse en el mundo y a conectarse con las personas
10. Tiempo en el Piso II: La comunicación de dos vías. Ayudando a un niño a comunicarse con gestos y expresiones
11. Tiempo en el Piso III: Sentimientos e Ideas. Ayudando a un niño a desarrollar y expresar sentimientos e ideas.
12. Tiempo en el Piso IIV: Pensamiento Lógico. Ayudando a un niño a conectar ideas y desarrollar una comprensión lógica del mundo.
13. Fortaleciendo las habilidades de procesamiento con una base biológica
14. Tiempo de irse a dormir, Entrenamiento Esfinteriano, y otros desafíos difíciles.
15. Síndromes de Necesidades Especiales

PARTE 3: LA FAMILIA, LA TERAPIA Y LA ESCUELA

16. Desafíos matrimoniales
17. Desafíos familiares
18. Un Modelo Integrado para la Terapia
19. La Escuela y otros niños
20. ¿Qué podemos esperar?

APÉNDICE A: Estrategias del Tiempo en el Piso: Una referencia rápida

APÉNDICE B: Sensibilidades en relación a la comida y exposiciones químicas

APÉNDICE C: Patrones de Desarrollo y Éxitos en Infantes y Niños con Trastornos de la relación y la comunicación: Una Revisión de 200 casos de niños con Diagnósticos del Espectro Autista.

Índice

Sobre los autores.