

COMPORTAMIENTOS NO VERBALES EN LAS PRÁCTICAS ACUÁTICAS INFANTILES: INTERPRETACIÓN Y POSIBLES SOLUCIONES

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche

Daniel López-Plaza y Zaira Ortín

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes, Universidad de Murcia

Beatriz Cristina Pérez de Antico

Fundación Argentina de Educación Psicomotriz

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación acuática infantil es identificar e interpretar correctamente las actitudes corporales de los niños, pues dependiendo de cómo se descifren, se podrán solucionar los posibles problemas. Así pues, el objetivo del estudio ha consistido en describir, y presentar posibles soluciones a determinadas lecturas corporales de los infantes en los programas educativos de actividades acuáticas. A lo largo del trabajo se han descrito sucintamente las características de los tipos de comunicación (verbal y no verbal), insistiendo en la comunicación no verbal, para posteriormente presentar las principales situaciones que se pueden encontrar en el medio acuático. Somos conscientes de la individualidad de la enseñanza en la etapa infantil, por lo que sugerimos considerar nuestros aportes como un apunte que quiere ayudar a los educadores y acompañantes a interpretar los lenguajes corporales en el medio acuático.

Palabras clave: actividades acuáticas, comunicación no verbal, enseñanza, lenguaje corporal, información.

INTRODUCCIÓN

Los humanos somos seres sociales por naturaleza y, por lo tanto, tenemos la necesidad de relacionarnos con los demás y dejar constancia de nuestra existencia. Utilizamos la comunicación como el proceso de transmisión y recepción de ideas, informaciones y mensajes, tanto intrapersonal (interiorización a nuestros pensamientos) como interpersonal (comunicarnos con quienes están a nuestro alrededor). En esta comunicación la cultura de los pueblos y sociedades, las características personales de los individuos, el lugar donde se vive y su naturaleza étnica, entre otros, hacen que la información se interprete de formas diferentes. Pero sin duda alguna, en términos individuales, la persona se comunica con sus actitudes, con los movimientos de su cuerpo, de sus manos, de sus ojos, la expresión de su cara, etc. (Martínez, 2002).

Aunque la comunicación adopta múltiples formas, las más importantes son la comunicación verbal y la comunicación no verbal. La

comunicación verbal puede realizarse de dos formas: oral (a través de signos orales y palabras habladas) o escrita (por medio de la representación gráfica de signos). Para interpretar correctamente los mensajes es necesario conocer el código, que ha de ser común al emisor y al receptor. En la actualidad, cada vez tienen más importancia los sistemas de comunicación no verbal. Cuando se habla con alguien, sólo una pequeña parte de la información que se obtiene de esa persona procede de sus palabras. Se ha estimado que entre el sesenta y el setenta por ciento de lo que se comunica se hace mediante el lenguaje no verbal (Davis, 1998); es decir, gestos, sonidos, movimientos corporales, apariencia, postura, mirada, expresión, etc. Entre los sistemas de comunicación no verbal, se encuentra el lenguaje corporal. Los gestos, movimientos, el tono de voz, la ropa e incluso el olor corporal también forman parte de los mensajes cuando los seres humanos se comunican entre sí. La cara y las manos son fuentes especialmente importantes del lenguaje corporal

en distintas situaciones, y concretamente en la actividad físico-deportiva lo es más. Ejemplo de ello, son el contacto ocular entre el alumno y el profesor, el movimiento de los ojos, las sonrisas y los ceños, el contacto físico y el fruncir las cejas. Otros tipos de lenguaje corporal son la cercanía, el movimiento de la cabeza y la frecuencia de la respiración. Es habitual encontrarse inmerso en comunicaciones de este tipo en la práctica físico-deportiva, pero es preciso conocer los mismos y saber a que se pueden deber. Interpretarlos permitirá poder llevar a cabo intervenciones pedagógicas que solventen el posible problema planteado.

Concretamente, en la enseñanza en el medio acuático, el papel del educador es cuidar que las actividades propuestas sean las idóneas para provocar en el niño ese proceso que le desarrolle en todos los sentidos, dando la información necesaria en cada situación para que todo paso adelante se apoye en la construcción previa del individuo (Moreno, 2001, 2002; Moreno y Gutiérrez, 1998). Es importante que el educador sea capaz de leer e interpretar lo que el niño está indicando con sus gestos, movimientos de manos, ojos, etc. Pues la correcta lectura de los movimientos de su cuerpo, le permitirá ajustar su intervención pedagógica por el camino adecuado. Todo ello, con la intención de que experimente la práctica acuática como algo satisfactorio, desarrollando una actividad positiva de aprendizaje y eliminando del proceso todas aquellas situaciones que generan negatividad, inseguridad, y desconfianza en el aprendizaje de las habilidades acuáticas.

Teniendo en cuenta que todo docente de actividades acuáticas infantiles se ha preguntado alguna vez acerca de cómo interpretar determinados gestos, comportamientos y acciones de sus alumnos, el objetivo de este estudio ha sido presentar una propuesta donde se han identificado un determinado número de situaciones, de conductas de comunicación verbal y no verbal, interpretando las mismas y proponiendo una posible solución.

LENGUAJES CORPORALES Y SU INTERPRETACIÓN EN EL MEDIO ACUÁTICO

En las prácticas acuáticas infantiles nos podemos encontrar con niños muy pequeños que todavía no hablan y no pueden expresar lo que sienten de manera verbal, por ello, tanto los acompañantes como los profesores, deben ser capaces de conocer la mayoría de los gestos, miradas, posiciones, etc., para así interpretar e identificar lo que significan en cada momento y actuar en consecuencia. Por ejemplo, si se observa que al presentar un tapiz flotante el niño se agarra fuertemente al cuello del acompañante o educador, esto significará que no quiere subir. Posiblemente todavía no está lo suficientemente familiarizado con este material, por lo que, no habrá que forzarle a realizar dicha acción. El origen de esta respuesta es una reacción postural ante la inestabilidad. La insistencia del educador o acompañante en esta situación, desencadenará un

aumento de tensión que estimula una respuesta emocional negativa (Wallon, 1982). Esta situación se superará dando el tiempo necesario, para que en la zona poco profunda de la piscina, explore el material y descubra entonces sus posibilidades personales de actuación. Si el acompañante no realiza esta lectura corporal, y fuerza la situación, es cuando el educador debe intervenir pedagógicamente. Por tanto, la función del profesor es actuar para modular las relaciones que cada acompañante establece con el niño, buscando el punto de equilibrio. Con la intención de ayudar en estas situaciones, a continuación se describen algunas de las distintas acciones individuales que los niños en la etapa infantil pueden presentar en el medio acuático. Tal y como ya indicaban parcialmente Langendorfer y Bruya (1995), estas acciones se han agrupado de la siguiente forma: salto/zambullida, equilibración/flotación, respiración/inmersión, deslizamiento/propulsión y entrada en el agua.

Salto/zambullida. Es una de las habilidades más significativas en la evolución del niño en el medio acuático, pues su consecución permitirá poder llegar a ejecutar tareas de mayor complejidad. Por ejemplo, hemos observado que cuando el niño está situado en el borde de la piscina, dispuesto a saltar, baja su centro de gravedad (Figura 1) hasta colocarse en cuclillas o hasta incluso sentarse antes de hacerlo. También lleva ambas manos hacia adelante en busca de un apoyo o referencia para el salto, e incluso cuando se impulsa puede realizar un cuarto de giro sobre su eje longitudinal quedando lateral al borde y llevando una mano a éste (Figura 2). Esta reacción defensora es generada por la falta de graduación del estímulo visual de la profundidad, motivo perceptivo que genera respuestas emocionales de miedo (Pérez, 2008).



Se puede además, considerar otros tres motivos situacionales concretos. El primero es por el paso brusco del medio terrestre al medio acuático, en segundo lugar y conectando con el anterior, estaría la introducción violenta de la cabeza en el agua, provocando situaciones desagradables (su penetración por las fosas nasales, impacto en los ojos, etc.) y el tercero es de naturaleza perceptiva espacio-

temporal pudiendo observar dos casos diferentes: a) el niño no conoce la distancia real al agua ya que cuando mira hacia abajo no ve la superficie sino el fondo con lo que la sensación de altura es mayor; b) no calculan la diferencia entre la superficie del agua y el fondo de la piscina.



Para poder solventar este problema, se debería, progresivamente, quitar la ayuda que se le ofrece al niño en la zona poco profunda. Se comienza cogiendo al niño por debajo de las axilas desde el borde hasta el agua. Poco a poco se va aumentando la distancia entre este y las manos del educador provocando que se lance hacia el educador. El siguiente paso sería coger sus manos y acompañarlo de igual forma. Cuando lo haga sin dificultades ofrecerle sólo una. Este es un punto clave ya que el niño experimenta la sensación casi real del salto en solitario. Poco a poco se irán bajando las manos hasta que estén completamente en el agua y más tarde incluso se le podría ofrecer un material de flotación en la superficie. En este sentido, existen dos aspectos muy importantes que se deben tener en cuenta. El primero es no forzar al niño. Si se observa que un alumno no está seguro con la acción que va a ejecutar, no se lo debe obligar ya que si tuviera una mala experiencia motivaría un paso atrás en la progresión de aprendizaje. La segunda es no engañar al niño, pues puede provocar una sensación de inseguridad hacia esa persona (por ejemplo: dejar las manos a media altura y en el último momento quitarlas).

Otra de las conductas que habitualmente se observan, es que el niño realiza el salto sin problemas aunque estira el cuello intentando no meter la cara (Figura 3). Esta falta de dominio de la inmersión, se suma a veces a reacciones de enderezamiento, que motivadas por el movimiento de la cabeza estimulan el laberinto (oído), la musculatura cervical y generan respuestas de orientación de origen óptico, que fijan la mirada en la superficie para organizar la estabilización. Dado que las dificultades de adaptación postural, respiratoria y de inmersión, implican una tarea compleja que requiere mucho tiempo poder solucionarlas, se debe trabajar con juegos y actividades donde el niño de forma espontánea pueda

introducir su cabeza. Para ello se jugará con el aire, y la inmersión, interactuando en el medio. La fantasía motora puede ayudar a trabajar los aspectos anteriormente mencionados mediante un cuento, historia, película, etc.



Equilibración/flotación. A pesar de que esta habilidad tiene numerosas componentes, es el principio de Arquímedes en el que se fundamenta. La liviandad del cuerpo y la inestabilidad que experimenta en el inicio, provoca en muchas ocasiones, que en flotación dorsal el niño mantenga el cuello rígido, la cadera baja, no permanezca más de tres segundos en esta posición y tienda a recuperar la verticalidad continuamente (Figura 4). Este es el mismo patrón equilibratorio terrestre que tiende a reequilibrar al individuo cuando resbala. Después de sentir la extensión, el practicante se flexiona intentando volver a una situación de buena sustentación (Pérez, 2008). Aunque pueda mantenerse algún tiempo en flotación dorsal, el niño no domina aún esta habilidad. Su complejidad viene dada por su condición antinatural que se caracteriza por la extensión brusca de la cabeza y la pérdida parcial del horizonte visual, por la dificultad de reequilibración y la sensación del agua sobre el rostro. Todos estos factores influyen de manera consecuente en la recuperación de la verticalidad por parte del niño. En este sentido, existen muchas progresiones para la adquisición de esta habilidad pero hay un punto en común en todas ellas: si el niño no se siente seguro, tendrá serias dificultades para su aprendizaje. Por tanto, se propone una progresión de actividades realizadas acostados sobre tapices de espesor progresivo, hasta llegar a realizarlo sobre sábanas de goma, o sobre tiras de goma, que se colocarán en distintas partes del cuerpo progresivamente. Mientras no desaparezcan los problemas de equilibrio el niño no podrá atender a otros estímulos exteriores (Quiros y Schragar, 1980). Para facilitar este logro, se propone utilizar el modelo comprensivo (Moreno, Pena, y Del Castillo, 2004) basado en la fantasía motora. Se pide al niño que mire al techo "las telarañas de Spiderman". Posteriormente, se les solicita que adquieran una posición más horizontal "como si estuviesen tumbados en una fuerte telaraña que Spiderman ha tejido para que ellos vean los rascacielos". Más tarde se agarra una tabla

abrazándola: "Hay que cogerse fuertemente al cuerpo de Spiderman que os ha rescatado del Duende Verde y os lleva a casa". Ya con o sin material se puede incluir la propulsión. Hay que tener en cuenta, que abusar del empleo de materiales puede ocasionar una dependencia a la hora de flotar.



Otra de las manifestaciones de esta inseguridad postural se encuentra cuando el niño realiza pequeños desplazamientos con material de flotación pero se agarra al borde con mucha frecuencia. En este sentido, la elección de la ayuda (material de flotación) no es la adecuada para ese momento de la estimulación. Esto motiva que al realizar cualquier actividad tienda a un acercamiento hacia elementos rígidos o semi-rígidos (bordillos, corcheras, etc.) y/o el agarre permanente o semi-permanente del educador. Al no existir contacto con un elemento rígido como el borde, o en su defecto estar cerca de él, el niño no se siente seguro y tiene la sensación de "que se va a caer". Estas situaciones suelen darse también cuando el niño se sienta en el flotador tubular "a caballo" ya que el centro de gravedad se eleva. Se debería colocar el flotador tubular en partes del cuerpo que permitan mantener el centro de gravedad lo más bajo posible, por ejemplo, en el pecho. Otra solución al principio, sería situarlo en medio de dos flotadores tubulares paralelos y unidos en sus extremos por conectores dobles para, de esta forma, asegurar su estabilidad. De esta forma, la sensación de altura puede desaparecer y además se cuenta con la ventaja de que el niño acerca las vías respiratorias al agua. Hay que tener en cuenta que en numerosas ocasiones los docentes caen en el error de utilizar excesivamente el material de flotación, con lo que se crea el peligro de causar una dependencia total de éste. Partiendo de una situación de utilización de materiales didácticos diversos que vayan graduando la adaptación del niño al medio acuático (Pérez, 2008), se debe estimular la necesidad de que existan pequeños desplazamientos sin material y éste utilizarlo de forma complementaria, como ayuda, no como objetivo.

Respiración/Inmersión. La secuencia del patrón de respiración cambia desde la respiración refleja hasta la respiración voluntaria y rítmica durante el nado. El control de la respiración, como los primitivos movimientos de piernas y brazos son básicamente una

acción refleja o automática para la gran mayoría de los infantes, por lo que no existen unos requisitos en habilidad o edad para su evaluación (Moreno, 2001). Lo primero que surge espontáneamente en el medio acuático es el bloqueo respiratorio (Pérez y Moreno, 2007).

Los niños se muestran reacios a introducir la cabeza en este medio inicialmente. Por ello, realizar una progresión camuflada mediante juegos puede hacer que introduzcan la cabeza poco a poco sin ser conscientes. Por ejemplo, "buscar un tesoro en el fondo marino", "buscar animales", etc. La utilización de juguetes es fundamental para llegar a la inmersión jugando, con los ojos abiertos bajo el agua.

Como ya mencionamos en la flotación dorsal, aquí también muchas veces, para no introducir la cabeza en el agua, se observa al niño manteniendo el cuello estirado y rígido (Figura 5). Esta situación puede deberse a varios motivos: a) que el niño haya vivenciado una mala experiencia anterior (inmersiones forzadas, caídas al agua, etc.); b) la inadecuada adaptación a un nuevo medio causado por las diferencias sensorio-perceptivas en la respiración, la equilibración y la inmersión. Para superar esta situación se requiere planificación en el tiempo acorde con el alumno, ya que personas de la misma edad pueden tener un desarrollo diferente, por ello se deben evitar situaciones forzadas en las que el niño no se sienta cómodo.

Nuevamente se propone aquí una progresión, mediante el modelo del cuento fantástico (Moreno y Martínez, 2005) basado en la fantasía motora. Se centrará la actividad en algo que despierte su imaginación (cuento, película, dibujos, etc.). En este caso podría ser en el cuento de "La Sirenita". En primer lugar, se deberá incitar al niño a mojarse la cara de forma voluntaria pero inconsciente. Por ejemplo, "para entrar en el mundo submarino de La Sirenita hay que lavarse la cara en los cubos mágicos". Seguidamente, con la letra de la canción "La Sirenita", conocida previamente por los niños, se cuenta la historia de un mundo submarino donde los peces son muy felices, nadan, flotan y bailan. Posteriormente, se le dirá que para poder ver lo que hay bajo el mar debe hacer muchas burbujas. El siguiente paso será introducir la cabeza debajo del agua para ver lo que la canción indica, se le preguntará si ven las algas, peces,



sirenas, etc. Así, el niño sin darse cuenta, habrá introducido la cabeza dentro del agua y se le podrá pedir pequeños desplazamientos subacuáticos. Otros ejemplos se pueden encontrar en De Paula y Moreno (2007).

Deslizamientos/Propulsión. La propulsión ofrece al alumno una inmediata vivencia de éxito en el proceso de aprendizaje: cuando se siente seguro puede llegar a experimentar las sensaciones de propulsión en el medio acuático.

Uno de los problemas que se observa a menudo, es que cuando el niño debe atravesar un espacio sin material de flotación, estira un brazo hacia su objetivo todo lo que puede y el otro lo mantiene en el bordillo sin atreverse a impulsarse (Figura 6). Generalmente, realiza esto para saber si la distancia que existe hasta su destino puede alcanzarla sin tener que soltarse completamente. Como se mencionó, es consecuencia de la falta de seguridad equilibratoria. Antes de los tres años, la única manera que tiene el niño para desplazarse en el medio acuático sin material de flotación, es de forma subacuática mediante propulsión del tren inferior y equilibración de los brazos. Se recomienda, después de que domine la flotación en la piscina poco profunda, desplazamientos desde el educador al borde (escaleras), apoyándose en su abdomen para la impulsión y donde la distancia de desplazamiento no sea mucho mayor que la altura del niño, con la intención de que al empujarse llegue siempre al apoyo previsto (Pérez, 2008; Moreno, Pena, y del Castillo, 2004). Tras completar con éxito estos desplazamientos, se propone que se siente en el escalón y se impulse con los pies desde el pedáneo inferior en dirección al educador. Progresivamente se irá aumentando la distancia a recorrer. Después de esto, el niño será capaz de realizar el desplazamiento por sí mismo y de forma segura. El docente debe recordar que tiene que proporcionar ayuda, pero no la solución. Será principalmente un elemento de seguridad.



Otro de los problemas que se observa después de los tres años, es que al llevar a cabo una actividad que requiere propulsión de brazos, el niño no los utiliza (siempre y cuando por su desarrollo ya puedan moverlos voluntariamente) (Figura 7). Como en casos anteriores, se aferra al material de flotación con las manos, sin

que realice la propulsión requerida. Esto sucede porque todavía se siente inestable en el medio. Se propone, como ya se ha indicado anteriormente en el apartado de equilibración, primero resolver esta situación para luego avanzar. Una vez conseguido, se propone estimular las manipulaciones para más tarde conseguir la propulsión. Por ejemplo: se repartirán objetos flotantes pequeños en la superficie, que deberán recoger y transportarlos a un lugar determinado. Se realizará luego la misma operación anterior pero con elementos más grandes, que requieran la utilización de ambas manos. Sin darse cuenta el niño usará las manos para coger los objetos, separando éstas del material de flotación.



Una vez alcanzado este punto, en el cual el niño es capaz de prescindir del material de flotación, se podrá proponer cualquier actividad que requiera la propulsión de brazos (por ejemplo: transporte de material). Aunque este problema se ha situado en este apartado, está estrechamente relacionado con la flotación. El niño se aferra al material como elemento de seguridad para flotar y separar las manos de éste, supone una inseguridad para él.

Entrada en el agua. Inicialmente la mayoría no entra al agua voluntariamente, aunque a medida que progresan en habilidad y confianza, empiezan a expandir sus posibilidades (Moreno, 2001). En numerosas ocasiones los docentes se encuentran con resistencia en su entrada al agua, sobre todo en las etapas iniciales. Lloro desde que llega a la instalación, vomita antes de entrar al agua, alega dolor o enfermedad, se aferra al acompañante o a cualquier elemento lejos del borde (Figura 8). Atendiendo a un criterio funcional (Da Fonseca, 1998, 2004; Luria, 1974), en la región central del cerebro (primera unidad funcional) se genera la energía, se regulan las funciones biológicas, se fundan las emociones, se posibilita el equilibrio y sustenta la atención. La situación de inicio y entrada al agua, puede provocar en niños sensibles o con experiencias negativas anteriores, alteración en la armonía de estas funciones. Es importante por ello concienciar a los acompañantes de las razones del comportamiento de sus hijos para evitar que los retiren de la actividad. Se deben centrar los esfuerzos en conseguir una buena relación que brinde seguridad, comodidad y estado de ánimo al niño, para más tarde pasar al objetivo principal, la entrada al

agua. Por ejemplo, permitirle ir vestido al recinto le proporcionará seguridad. El niño asocia ir a la piscina con ponerse el bañador. Si se encuentra con la ropa de calle se sentirá cómodo e incluso con el tiempo pedirá desvestirse. También realizar juegos y actividades en las inmediaciones de la piscina (playa), y que éstas requieran mojarse voluntariamente con regaderas, esponjas, etc.



CONCLUSIÓN

En el medio acuático, cada niño progresa y responde a estímulos de manera diferente, por lo que se hace difícil poder generalizar soluciones a problemas como si fuesen recetas. A pesar de ello, la observación sistemática de los comportamientos acuáticos descubre situaciones, que generalmente, se reproducen de forma repetitiva. Muchas veces el niño no tiene la capacidad de hablar, pero su cuerpo y emociones lo hacen por él. En este caso, es fundamental que el educador esté atento a todas las informaciones que le llegan por los acompañantes y por el niño. Pues lo que se pretende es que sienta placer y que la práctica acuática sea un momento positivo de aprendizaje en familia. Por ello, el objetivo de esta propuesta ha consistido en describir, interpretar y transmitir soluciones a determinados mensajes no verbales que los niños presentan en los programas de actividades acuáticas infantiles. En este sentido, los consejos que aquí se ofrecen responden a la experiencia obtenida tras varios años de trabajo con niños de esta edad. No obstante, su interpretación debe entenderse como una respuesta específica a una situación. Por lo que nos gustaría considerarlo como un punto de partida para posteriores estudios e investigaciones que tengan como objetivo el análisis, la comprensión y la solución de nuevas lecturas corporales infantiles en el medio acuático. Sea cual sea la etapa del proceso educativo y la franja de edad, la reflexión sobre la elección de las diferentes actividades que se han planteado, permite avanzar en la compleja interpretación de la comunicación no verbal en el medio acuático.

REFERENCIAS

Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE.

Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

Da Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidad, paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana*. México: Trillas.

De Paula, L., y Moreno, J. A. (2007). La respiración/inmersión acuática en bebés y niños pequeños: Propuesta metodológica y didáctica de aprendizaje. En S. Llana, y P. Pérez (Eds.), *Natación y Actividades Acuáticas* (pp. 281-296). Akoy: Marfil.

Langendorfer, S. J., y Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness. Developing water competence in young children*. Champaign, IL. Human Kinetics.

Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.

Martínez, S. (2002). *Aprender a comunicarse en público: Guía práctica*. Barcelona: Paidós Ibero.

Moreno, J. A. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Barcelona: Inde.

Moreno, J. A. (2002). Método acuático comprensivo. En 7º Congreso de Actividades Acuáticas y Gestión Deportiva (pp. 13-27). Barcelona: SEAE.

Moreno, J. A., y Gutiérrez, M. (1998). *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona: Inde.

Moreno, J. A., Pena, L., y Del Castillo, M. (2004). *Manual de actividades acuáticas infantiles*. Barcelona: Paidós.

Moreno, R., y Martínez, P. (2005). "Contando" con los niños. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 275-287). Murcia: ICD.

Pérez, B. C., y Moreno, J. A. (2007). Importancia de la respiración en el aprendizaje acuático: fundamentación teórica e implicaciones prácticas. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 7(3), 39-56.

Pérez, B. C. (2008). ¿Que aprendemos en el agua? Pendiente de publicar.

Quiros, J., y Schrager, O. (1980). *Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Wallon, H. (1982). *Los orígenes del carácter*. Buenos Aires: Nueva Visión.