

Modulo VIII . Programmi di intervento precoce (0-6 anni)

1. Lo sviluppo 0-3: implicazioni per la preparazione dei programmi

- 1.1 Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)
- 1.2 Implicazioni terapeutiche nella prima infanzia
- 1.3 Struttura per l'elaborazione di programmi per la fascia di età 0 -3 anni
- 1.4 Esempi di programmi per 0 -3 anni

2. Lo sviluppo 3 -6: implicazioni per la preparazione dei programmi

- 2.1 Struttura del programma per le età 3 -6 anni
 - 2.1.1 Linee di intervento cognitivo nel periodo preoperatorio
 - 2.1.2 Linee di intervento linguistico nel periodo preoperatorio
 - 2.1.3 Linee di intervento su entità e funzioni di trasformazioni nel periodo preoperatorio
 - 2.1.4 Esempi di programmi 3 -6 anni

3. Fasi per avviare lo sviluppo di un programma di intervento precoce

Riferimenti bibliografici





Il modulo VIII presenta programmi di intervento precoce per bambini da 0 a 6 anni. I contenuti saranno discussi in due parti: la struttura del programma per 0-3 anni e la struttura del programma per 3-6 anni.

Esempi pratici di programmi di intervento precoce per diversi disturbi si trovano nel Laboratorio 2, con la risoluzione di 3 casi di studio su patologie cognitive, sociali e del linguaggio.

Allo stesso modo, l'uso di risorse intelligenti applicate alla diagnosi e alla valutazione in età precoce si trova nel Laboratorio 4, con l'applicazione di risorse intelligenti alla diagnosi e alla valutazione in età precoce. La preparazione di un programma di intervento con l'uso dell'applicazione eEarlyCare si trova nel Laboratorio 5, come preparare un programma di intervento con l'applicazione web e-EarlyCare-T.



1. Lo sviluppo 0 -3: implicazioni per la preparazione dei programmi

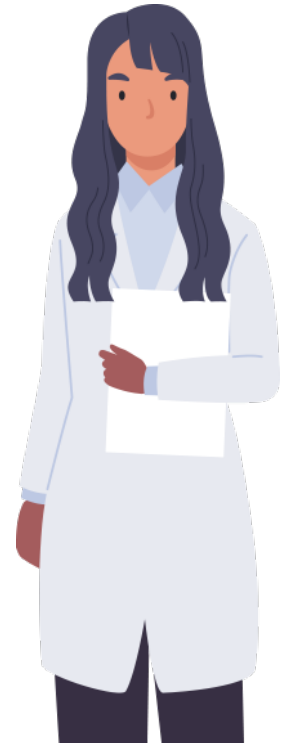
1.1. Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)

La scoperta degli oggetti

bambini analizzano rapidamente il mondo e sviluppano rappresentazioni che dividono gli oggetti in figura e sfondo (Rochat, 2001). L'attenzione è progressivamente diretta verso oggetti tridimensionali e tendono a prestare sempre più attenzione a stimoli più complessi.

Inizia lo sviluppo dell'utilizzo di strategie mezzo-fine. Successivamente, l'utilizzo di materiali o strumenti che permettono di ottenere qualcosa sarà uno dei risultati più significativi dell'intelligenza pratica. In questo senso, la risoluzione dei compiti è fondamentale per raggiungere lo sviluppo cognitivo del ragionamento. In questo processo di problem solving, lo sviluppo della permanenza dell'oggetto è fondamentale ed è direttamente collegato allo sviluppo della rappresentazione e della risoluzione sul piano della virtualità.

I bambini dai quattro ai cinque mesi sono interessati agli effetti che le azioni hanno sugli oggetti e li ripetono più volte, il che è ciò che Piaget (1952) ha chiamato reazioni circolari secondarie. Queste osservazioni e azioni facilitano anche lo sviluppo delle rappresentazioni. Le reazioni circolari possono essere un meccanismo per apprendere ciò che è già rappresentato e scoprire nuovi tipi di azioni, dando inizio a nuove rappresentazioni (Parker, 1993). In questo caso, si utilizzano strategie per tentativi ed errori che porteranno i bambini a risoluzioni sempre più efficaci. La motivazione intrinseca del soggetto gioca un ruolo essenziale in questo processo. Segue lo sviluppo delle reazioni circolari terziarie, dagli otto ai dodici mesi. Queste reazioni consistono in una complessa combinazione di oggetti (spinta di un oggetto contro un altro). La capacità dei bambini di ripetere gli schemi più volte significa che analizzano e studiano la procedura stessa. In altre parole, sviluppano la causalità e la complessità di più schemi (Karmiloff-Smith, 1992).





1.1. Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)

La simbolizzazione nell'infanzia

L'atteggiamento contemplativo permette loro di iniziare a riflettere sugli eventi e a porsi domande sul loro significato. Questa transizione è il necessario precursore del funzionamento simbolico, condizione essenziale per l'emergere del linguaggio. I primi segni diventano evidenti almeno intorno ai due mesi di vita, quando il bambino inizia ad assumere un atteggiamento contemplativo, anche se la manifestazione simbolica evidente apparirà alla fine del secondo anno. Tutte le attività del funzionamento simbolico appaiono e si manifestano insieme tra i dodici e i diciotto mesi e segnano il confine tra la prima infanzia e l'infanzia vera e propria.

Il gioco simbolico inizia nella prima infanzia, dai diciotto ai trentasei mesi. Tuttavia, mostreranno confusione tra il simbolo e il referente.





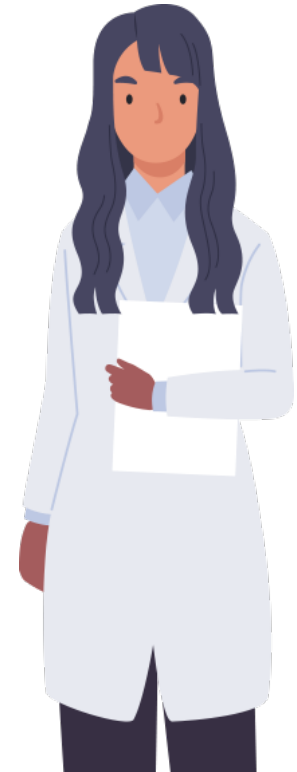
1.1. Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)

La funzione semiotica alla fine del periodo sensomotorio

Come già detto, le principali manifestazioni della funzione simbolica sono : l'imitazione differita, il gioco simbolico, il disegno e il linguaggio (Delval , 1996).

L'imitazione differita consente al bambino di imitare in assenza di un modello, il che implica lo sviluppo di schemi interni di rappresentazione di situazioni precedentemente sperimentate . Il gioco simbolico permette al bambino di rappresentare situazioni in cui è stato coinvolto .

In seguito, con l'aumentare della complessità, sarà in grado di rappresentare altre situazioni che non dovranno necessariamente aver agito direttamente . Il disegno implica l'interiorizzazione di situazioni e oggetti reali e la possibilità di rappresentarli graficamente Anche se il grado di somiglianza dipenderà dalle capacità motorie di riproduzione . Il linguaggio è considerato l'abilità simbolica più elaborata in termini di complessità e quella che consente il maggiore sviluppo interpersonale e cognitivo .



1.1. Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)

Dimensioni	Contenuto	Strategie di intervento cognitivo
Decentramento	<p>Primo stadio: Azioni quotidiane riferite al proprio corpo e prive di uno scopo reale (ad esempio, "bere da un bicchiere vuoto").</p> <p>Secondo stadio: Giochi rivolti ad altri partecipanti: persone o bambole; questi sono considerati agenti passivi, ricettori dell'azione del bambino (12 -18 mesi).</p> <p>Terzo stadio: Il bambino partecipa maggiormente alle persone o alle bambole. Si tratta di un avanzamento nel processo di decentramento (24 -30 mesi), ad esempio il bambino mette la forchetta in mano alla bambola invece di imboccarla direttamente e accompagna le azioni con le proprie espressioni verbali o attribuendo intenzioni, sentimenti o emozioni agli agenti.</p>	<p>Facilitare l'interazione del bambino con i giocattoli (con l'adulto che funge, se necessario, da modello delle azioni da compiere).</p> <p>Permettere al bambino di interagire con i giocattoli (bambole e giocattoli che lo aiutino a riprodurre situazioni contestuali quotidiane), modellando e modellando le situazioni di gioco da parte dell'adulto.</p> <p>Lasciare che sia il bambino ad avviare le interazioni; se necessario, modellare i modelli situazionali di deconcentrazione attraverso un linguaggio verbale esplicito, come un comportamento che regola le azioni dell'agente.</p>
Sostituzione di oggetti	<p>Prima fase: Il bambino utilizza principalmente oggetti reali (pennello, forchetta...) o riproduzioni in scala ridotta per i suoi giochi.</p> <p>Seconda fase: Il bambino sostituisce un oggetto reale con uno indefinito (trasforma un bastone in una forchetta...), purché abbiano qualche qualità che permetta loro di svolgere in una certa misura la stessa funzione.</p> <p>Terza fase: Il bambino sostituisce un oggetto con una funzione ben precisa (forchetta) con un oggetto con una funzione molto diversa (pettine).</p>	<p>Facilitare l'interazione del bambino con i giocattoli per imitare le azioni funzionali; se necessario, modellare l'azione da parte dell'adulto.</p> <p>Facilitare l'interazione del bambino con i giocattoli per avviare possibili sostituzioni funzionali; modellare l'azione utilizzando una sostituzione di oggetti che possono avere una qualche relazione con quelli che sostituiscono.</p> <p>Consentire al bambino di effettuare sostituzioni non funzionali; modellare l'azione utilizzando nella sostituzione oggetti che non sono simili a quelli che stanno sostituendo.</p>
Integrazione	<p>Prima fase: I giochi sono azioni semplici e isolate.</p> <p>Secondo stadio: Ha luogo la produzione elementare, che consiste nell'applicare schemi semplici a due o più oggetti o agenti.</p> <p>Terza fase: Combinazioni di più schemi che coinvolgono due o più azioni simboliche. Si assisterà a un'evoluzione: prima le azioni saranno disordinate e più o meno giustapposte; poi saranno organizzate in una sequenza realmente integrata.</p>	<p>Fornire al bambino contesti e situazioni appropriate per avviare lo sviluppo del gioco.</p> <p>Consentire situazioni di gioco più elaborate attraverso il modellamento e la manipolazione, aumentando progressivamente la difficoltà dell'organizzazione e delle sequenze.</p>
Pianificazione	<p>Prima fase: Il bambino sembra essere provocato dalla presenza di determinati giocattoli o oggetti; non è diretto da un piano o da un'azione concreta.</p> <p>Seconda fase: Il bambino cerca i materiali necessari per un certo gioco e fa i preparativi prima di iniziare il gioco, e/o annuncia verbalmente che lo porterà a termine (indicando che ha un piano da eseguire).</p>	<p>Fornire al bambino giocattoli e contesti situazionali per lo svolgimento dell'azione.</p> <p>Modellare e manipolare situazioni che facilitino l'emergere dell'intenzionalità verso il gioco; usare il linguaggio come regolatore delle azioni che vengono eseguite.</p>



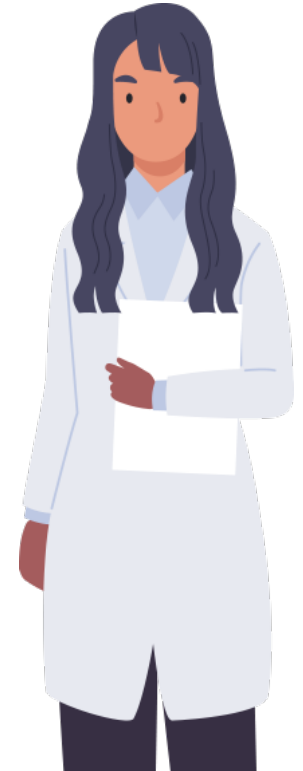
1.1. Precursori delle abilità cognitive (0 -3 anni)

I precursori della teoria della mente nel periodo sensomotori

Dagli otto ai dodici mesi le relazioni triangolari che si stabiliscono tra il bambino, gli adulti e gli oggetti presentano delle caratteristiche :

- modelli di attenzione congiunta .
- Comunicazione gestuale (proto -imperativa e proto -dichiarativa).
- Intersoggettività primaria (4-5 mesi) e secondaria (12mesi).
- Abilità meta -rappresentative .

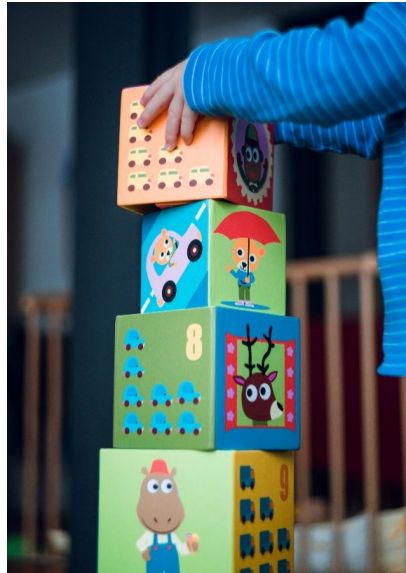
Il legame tra lo sviluppo dei protodichiarativi, il gioco simbolico e la teoria della mente è molto probabilmente la capacità di avere metarappresentazioni .





1.2. Implicazioni terapeutiche nella prima infanzia

Innanzitutto, va sottolineato che non esiste un unico modo di intervenire, poiché questo dipende dal livello di sviluppo iniziale del bambino in questione. Pertanto, prima di intraprendere qualsiasi azione, è necessario valutare la situazione reale del soggetto con cui si vuole lavorare, al fine di definire una linea di base per l'intervento e successivamente analizzare sia i processi di acquisizione che le acquisizioni stesse



1.2. Implicazioni terapeutiche nella prima infanzia

	Intelligenza sensomotoria	Strategie di intervento cognitivo
Fase I (0-1 mesi)	Sviluppo dei riflessi. Segni di accomodamento degli schemi di selezione percettiva (sintonizzazione con le figure di attacco). Inizio del collegamento aspecifico.	Sviluppare la localizzazione visiva degli oggetti. Facilitare la relazione suzione -pausa tra madre e bambino. Attivare le relazioni di allattamento al seno o di pause nel contenitore. Implementare la relazione dondolo -pausa.
Fase II (1-4 mesi)	Reazioni circolari primarie. Primi adattamenti acquisiti. Prime coordinazioni dello schema. Inizio del sorriso sociale. Comparsa dell'intersoggettività primaria. Inizio delle protoconversazioni.	Sviluppare la coordinazione della suzione e della presa. Facilitare la coordinazione vista -udito. Sviluppare la coordinazione fonazione -udito. Consentire l'elicitazione di sorrisi sociali. Facilitare lo sviluppo dei comportamenti intersoggettivi primari. Implementare lo sviluppo della consapevolezza delle contingenze. Sviluppare giochi circolari. Facilitare lo sviluppo di schemi protoconversazionali tra il neonato e le figure di accudimento.
Fase III (4-8 mesi)	Reazioni circolari secondarie. Piena coordinazione della visione e della presa. Inizio della differenziazione mezzi -fini. Comportamenti anticipatori.	Facilitare lo sviluppo della coordinazione tra visione e disabilità. Consentire lo sviluppo dell'inizio della differenziazione mezzi -fini. Facilitare lo sviluppo della ricerca di oggetti parzialmente nascosti. Consentire lo sviluppo di comportamenti anticipatori.
Fase IV (8-12 mesi)	Coordinamento di schemi secondari. Perseguimento di fini utilizzando altri come mezzi. Assimilazione reciproca dei mezzi -fini. Differenziazione progressiva dei mezzi -fini. Primi atti di intelligenza pratica. Comparsa di comportamenti intenzionali. Inizio dello sviluppo di comportamenti protoimperativi.	Facilitare il perseguimento di fini utilizzando altri schemi come mezzi. Cercare oggetti completamente nascosti che sono appena stati nascosti. Attivare situazioni in cui il bambino deve comunicare e rinforzare i comportamenti comunicativi intenzionali. Facilitare lo sviluppo di comportamenti protoimperativi.
Fase V (12-15 mesi)	Reazioni circolari terziarie. La sperimentazione permette di scoprire nuovi mezzi e di differenziare i modelli noti.	Facilitare la ricerca di un oggetto in diversi luoghi dove può essere nascosto.
Fase VI (15-18 mesi)	Uso dei nuovi media per combinazione mentale. Comparsa di comportamenti protodichiarativi. Permanenza dell'oggetto. Inizio della performance.	Presentare situazioni problematiche in cui il bambino deve sviluppare una combinazione mentale. Facilitare le situazioni in cui il bambino deve sviluppare comportamenti protodichiarativi. Facilitare la ricerca di oggetti in tutti i luoghi. Facilitare lo sviluppo di comportamenti rappresentativi.

1.3. Struttura per l'elaborazione di programmi per la fascia di età 0

-3 anni

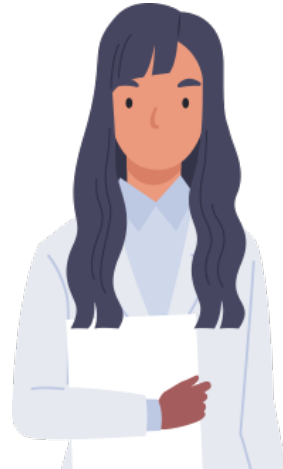


1. Specifiche dell'unità d'intervento

1. Struttura dell'unità di intervento

Obiettivo dell'intervento

- Indicatori per la valutazione dell'unità di intervento.
- Compito (attività).
- Materiali necessari per l'intervento.
- Attività di generalizzazione (cioè, attività simili a quelle del compito, ma che coinvolgono un contesto diverso o sono più impegnative).



1.4. Esempi di programmi per 0 -3 anni



Unità : Abilità nel ritmo pausa - suzione II

Obiettivi

1. Sviluppare l'inseguimento visivo degli oggetti

Indicatori di valutazione

- Il bambino segue gli oggetti presentati nel suo campo visivo.
- Il bambino segue gli oggetti presentati nel suo campo visivo da destra a sinistra.
- Il bambino segue gli oggetti presentati nel suo campo visivo da sinistra a destra.
- Il bambino segue gli oggetti presentati nel suo campo visivo dall'alto verso il basso.
- Il bambino segue gli oggetti presentati nel suo campo visivo dal basso verso l'alto.



Compito .

Presentare al bambino oggetti attraenti (dai colori vivaci e che non producano rumori forti). Posizionarli nel campo visivo del bambino da sinistra a destra o da destra a sinistra. Dall'alto verso il basso e dal basso verso l'alto.

Materiale .

Sonagli dai colori vivaci. Oggetti dai colori vivaci (tondi che possono essere afferrati).

Attività di generalizzazione .

Presentare al bambino vari oggetti di dimensioni diverse. Posizionare oggetti lucidi non troppo grandi nel campo visivo del bambino (a circa 15-20 cm dagli occhi) e attirare la sua attenzione su di essi. Quando il bambino guarda l'oggetto, spostatelo da un lato all'altro del viso, passando per il centro. Muovete l'oggetto su e giù all'altezza del petto alla fronte. Ripetere l'esercizio in un campo di 30 cm di diametro.

2. Lo sviluppo 3 -6: implicazioni per la preparazione dei programmi

2.1. Struttura del programma per le età 3-6 anni

2.1.1. Linee di intervento cognitivo nel periodo preoperatorio

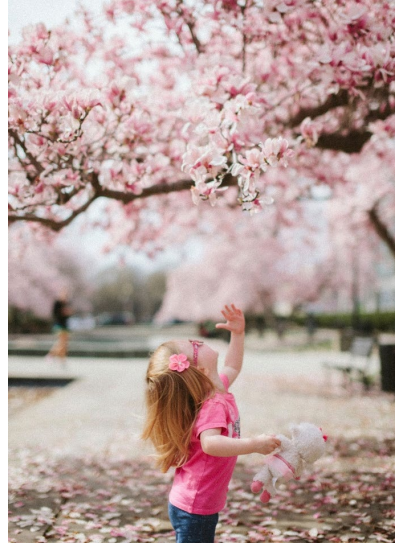
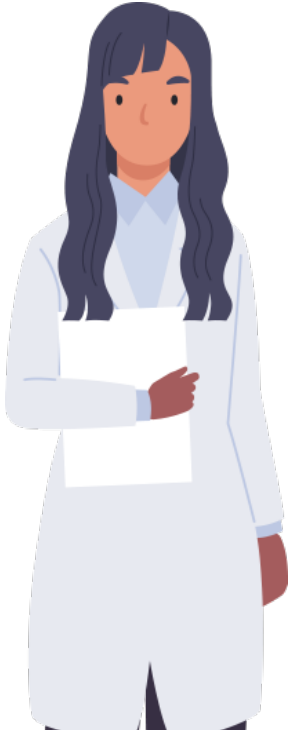


ACQUISIZIONI PREOPERATORIE	STRATEGIE DI INTERVENTO COGNITIVO
<ol style="list-style-type: none">1. Capacità di rappresentare per mezzo di <i>significatori differenziati</i>. Il bambino sviluppa la capacità di rappresentazione nel <i>periodo sensomotorio</i>.2. Capacità di comunicare attraverso il linguaggio:<ul style="list-style-type: none">- <i>funzione informativa</i>: dare/ ricevere informazioni attraverso il linguaggio;- <i>funzione di autoregolazione</i> del comportamento attraverso il linguaggio;- <i>funzione di regolazione</i> del comportamento altrui attraverso il linguaggio.3. Capacità di usare il linguaggio per spiegare gli eventi della vita quotidiana.4. Comprensione di <i>entità</i> e <i>funzioni</i> (acquisizione di invarianti e regolarità di natura qualitativa).<ul style="list-style-type: none">- <i>Identità</i>. Un oggetto rimane lo stesso anche se subisce delle trasformazioni (purché le trasformazioni siano qualitative).- <i>Funzioni</i>. Si sviluppa la dipendenza funzionale (un cambiamento in una situazione produce un cambiamento nella seconda e così via, si tratta di trasformazioni qualitative).5. Differenziazione tra apparenza e realtà.6. Elaborazione della teoria della mente.	<ol style="list-style-type: none">1. Facilitare lo sviluppo delle capacità di rappresentazione (attraverso l'uso di linguaggio, disegno, imitazione differita, miglioramento del gioco simbolico, in generale di tutte le capacità di rappresentazione). L'adulto farà da modello e guidando le azioni del bambino verbalmente e/o manualmente). L'adulto rinforzerà i tentativi del bambino (per quanto piccoli possano essere).2. Promuovere l'uso del linguaggio da parte del bambino, per chiedere e dare informazioni.3. L'adulto modella le proprie azioni regolando il proprio comportamento attraverso il proprio linguaggio (strategie di autoistruzione di Meichenbaum e Goodman (1969).4. L'adulto modella prima le azioni del bambino attraverso il proprio linguaggio e poi cerca di far sì che il bambino regoli le proprie azioni con il proprio linguaggio (cfr. Programma di formazione cognitiva, Sáiz e Román, 1996).5. Lavorare a partire dal tangibile, fornendo al bambino esperienze multiple che lo aiutino a comprendere meglio: le variazioni che si verificano negli oggetti e il processo di trasformazione sia nella formazione delle identità che nello sviluppo della dipendenza funzionale.6. Lavorare sullo sviluppo dei processi di risoluzione.7. Facilitare lo sviluppo della teoria della mente, consentendo situazioni fittizie e drammatizzate che aiutino il bambino a uscire dai processi di concentrazione, a mettersi al posto dell'altro e a prendere in considerazione prospettive o punti di vista diversi.
INIZIO DELLE ACQUISIZIONI E DELL'APPRENDIMENTO CHE DEVONO ESSERE PERFEZIONATI NEL PERIODO PRE -OPERATORIO	STRATEGIE DI INTERVENTO COGNITIVO
<ol style="list-style-type: none">1. Inizia a sviluppare strategie di problem solving, ma ha difficoltà a considerare contemporaneamente più aspetti della stessa situazione.2. Ha ancora difficoltà a comprendere che un oggetto può appartenere contemporaneamente a due classi.3. Ha difficoltà a comprendere i processi e tende a vedere gli elementi in modo isolato.4. Ha difficoltà a sviluppare processi di generalizzazione.	<ol style="list-style-type: none">1. Facilitare lo sviluppo dei processi di problem solving* consentendo al bambino di affrontare in modo tangibile diversi aspetti di una stessa situazione contemporaneamente.2. Utilizzando strategie di problem solving l'adulto farà giochi in cui il bambino potrà vedere che un oggetto può appartenere a due o più categorie contemporaneamente (categorizzazione).3. Porre particolare enfasi sul fatto che il bambino osservi e comprenda il processo e non solo il risultato di un problema o di una situazione.4. Facilitare lo sviluppo dei processi di generalizzazione dell'apprendimento. <p>* Si veda il programma di training cognitivo per bambini piccoli (Sáiz e Román, 1996).</p>

2.1.2. Linee di intervento linguistico nel periodo preoperatorio



- Sviluppo dei verbi mentalistici .Questi sono considerati espressioni metarappresentative .
- Lo sviluppo della metarappresentazione è importante per l'acquisizione della Teoria della mente, anche se comporta un alto grado di ricorsività .
- La teoria della mente è legata allo sviluppo degli stati mentali, allo sviluppo del linguaggio, soprattutto nelle sue componenti pragmatiche, ai processi cognitivi e metacognitivi (Rivière e Nuñez, 1996).



2.1.3. Linee di intervento su entità e funzioni di trasformazioni nel periodo preoperatorio

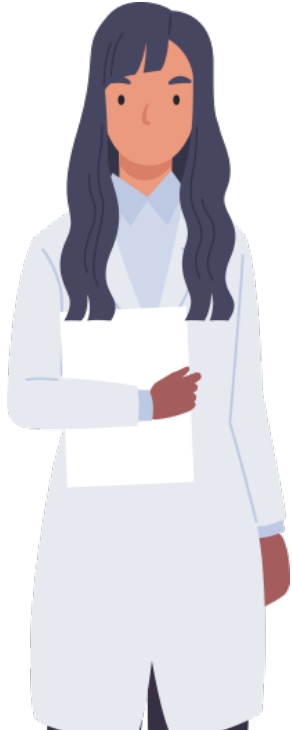
Negli ultimi decenni, la ricerca sulla teoria piagetiana ha portato a cambiamenti nella comprensione delle acquisizioni dello sviluppo relative al mondo delle interazioni con gli oggetti e al ragionamento sviluppato nella loro comprensione. Di seguito vengono presentati i contributi più significativi alla conoscenza del mondo delle trasformazioni e alla comprensione dei fenomeni fisici.

Ragionamento causale e mondo delle trasformazioni

I bambini intorno ai tre anni iniziano ad analizzare le diverse cause fisiche e i loro effetti sugli oggetti (taglio, fusione, rottura, ecc.). Il ragionamento causale rappresentativo inizia verso i tre anni e viene acquisito, a seconda del tipo di problema, verso i quattro anni, anche se la sua comprensione in situazioni reali e non rappresentative inizia già a due anni. Tuttavia, non sarà pienamente acquisita finché il soggetto non avrà una comprensione causale del mondo fisico.

Ragionamento e principi causali

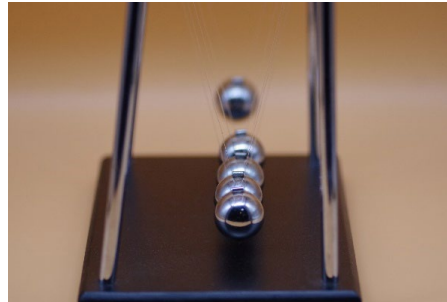
1. Principio di priorità (le cause precedono gli effetti).
2. Principio di covariazione (le cause e i loro effetti devono covariare sistematicamente).
3. Principio di contiguità temporale (le cause e i loro effetti devono essere contigui nello spazio e nel tempo).
4. Principio di somiglianza tra cause ed effetti.



2.1.3. Linee di intervento su entità e funzioni di trasformazioni nel periodo preoperatorio

In sintesi, sembra che **gli inizi del pensiero causale sugli oggetti fisici siano presenti nei bambini a partire dall'età di due anni**, e che ciò coincida con l'inizio della capacità di rappresentazione del bambino. Tuttavia, lo sviluppo del pensiero causale razionale è direttamente correlato alla capacità di sviluppare la meta-rappresentazione, cioè di immaginare mentalmente traiettorie di oggetti e rappresentazioni di essi da un continuum mentale, anche se non è temporale in una sequenza visibile. Particolarmente importante in questo processo è il modo in cui vengono presentati i compiti di trasformazione.

Se i compiti sono presentati in modo reale e sperimentale, i bambini potranno verificare tangibilmente le possibili trasformazioni di un oggetto. Ciò consentirà in seguito la capacità di meta-rappresentarle e la generazione mentale di una sequenza di trasformazioni, anche se non è spazialmente contingente nel qui e ora. **Il ragionamento causale è fondamentale per lo sviluppo cognitivo, ed è particolarmente importante per l'apprendimento delle relazioni empiriche nel mondo e per imparare com'è il mondo**.



2.1.4. Esempi di programmi 3 -6 anni

Lo sviluppo dei processi di problem solving può essere supportato attraverso l'applicazione dei seguenti strumenti:

1. stimolazione e guida attraverso il linguaggio.
2. Aiuto nella scelta del materiale.
3. Aiuto nella preparazione dell'assemblaggio.
4. Modellazione e manipolazione.

Occorre inoltre tenere presente che non tutti i problemi possono essere insegnati allo stesso modo; quelli più familiari sono più facili e quelli che comportano diversi livelli di astrazione sono più complessi.

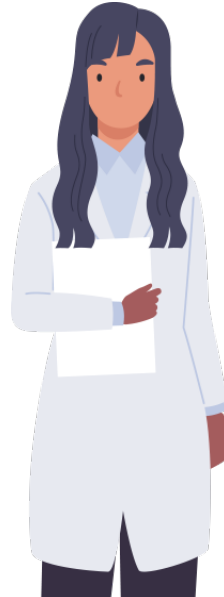


2.1.4. Esempi di programmi 3 -6 anni

Possibili contenuti dei programmi per 3-6 anni:

Abilità cognitive e metacognitive

1. Lavoro sui prerequisiti di base per l'apprendimento (contatto visivo spontaneo e a comando, imitazione verbale e manipolativa, attenzione, attenzione alle istruzioni).
2. Strategie di pensiero (cosa devo fare, come lo farò, come lo sto facendo, come l'ho fatto).
3. Pensiero programmatico.
4. Pensiero attento a osservare le conseguenze.
5. Pensiero attento a mezzi e fini.
6. Pensiero alternativo.
7. Pensiero autovalutativo.



Abilità mentali

1. Lavorare sulla risoluzione di problemi interpersonali .
2. Strategie di pensiero (cosa devo fare, come lo farò, come lo sto facendo, come l'ho fatto) .
3. Capacità di identificare gli effetti delle azioni .
4. Capacità di identificare gli stati mentali degli altri .
5. Capacità di valutare .
6. Lavorare sui verbi mentali (dimenticare, conoscere, insegnare, chiedersi, risolvere, supporre, capire, spiegare, imparare, ricordare, credere) .
7. Impegnare la Teoria della Mente di primo livello .
8. Impegnare la Teoria della Mente di secondo livello .



3. Fasi per avviare lo sviluppo di un programma di intervento precoce



1. Studiare la storia clinica dell'utente.
2. Valutare l'attuale età evolutiva nelle diverse aree (psicomotoria, cognitiva, comunicazione e linguaggio, socializzazione e autonomia personale).
3. Stabilire la differenza tra la sua età evolutiva e la sua età cronologica.
4. Stabilire la priorità dell'area o delle aree di sviluppo più colpite.
5. A seconda del profilo professionale del terapeuta, scegliere l'area corrispondente e iniziare la produzione del programma di intervento, sempre a partire da un lavoro collaborativo e interdisciplinare.
6. Il programma dovrebbe includere: obiettivi, indicatori di valutazione, attività, materiali, spazi, data di inizio, data di follow-up e risultati. Si raccomanda di redigere un modello di registrazione, di cui si allega un modello.



Obiettivi	Indicatori di valutazione	Attività	Materiali	Spazi	Data di inizio	Data del follow-up	Risultati

Riferimenti bibliografici

- Astington, J.W. (1998). El descubrimiento infantil de la mente. Madrid: Morata. [Original: The child's discovery of Mind, 1993].
- Camp, B. W., y Mary Bash, A. S. (1985). Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills : a Problem-solving Program for Children: Classroom Program. Illinois: Research Press
- Delval, J. (1996). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Donaldson, M. (1993). La mente de los niños. Madrid: Morata. [Original: Children's Minds, 1978].
- Gómez, J.C. (2007). El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños. Madrid: Morata. [Original: Apes, Monkeys, Children, and the Growth of Mind, 2004].
- Goswami, U. (2008). Cognitive Development: The Learning Brain: The Learning Brain. Hove and New York: Psychology Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, Mass: MIT Press. [Trad. Cast.: Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza, 1994].
- Parker, S. T. (1993). Imitation and Circular Reactions as Evolved Mechanisms for Cognitive Construction. Human Development, 36, 309-323. <https://doi.org/10.1159/000278218>
- Marchesi, A. (1987). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicología.
- Rochat, P. (2001). Origins of self-concept. En G. Bremner y A. Fogel, Blackwell Handbook of Infancy Research. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rivière, A. (2000). Teoría de la Mente y Metarrepresentación. En J.M Ruiz-Vargas, M y Belinchón (Eds.), Ángel Rivière Obras escogidas. Volumen I: Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la conciencia (pp 191-232). Madrid: Panamericana.
- Rivière, A. (2000a). Teoría de la Mente y Metarrepresentación. En J.M Ruiz-Vargas, & M. Belinchón (Eds.), Ángel Rivière Obras escogidas. Volumen I: Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la conciencia (pp. 191-232). Madrid: Panamericana.
- Rivière, A. (2000b). El juego simbólico en niños ciegos. En J.M Ruiz-Vargas, & M. Belinchón (Eds.), Ángel Rivière Obras escogidas. Volumen II: Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo (pp 173-192). Madrid: Panamericana.
- Rivière, A., & Coll, C. (1985). Individualización en el periodo sensoriomotor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social. En XXém Journées d' Étude de l' APSLF. Lisboa.

- Riviére, A., Sarriá, E., y Nuñez, M. (2000). El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), Ángel Riviére Obras escogidas. Vol. III. Metarrepresentación y Semiosis (pp. 7-44). Madrid: Panamericana.
- Sáiz-Manzanares, M.C. (2003). Intervención cognitiva en niños pequeños. En A. Gómez, P. Viquer y MJ Cantero (Eds.), Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años (pp.117-133). Madrid: Pirámide.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Payo, R.J. (2012). Psicología del desarrollo de la Primera Infancia: Un Proyecto Docente adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Román, J.M. (1996). Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños. Madrid: CEPE.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Román, J.M. (2010). Programa de desarrollo de habilidades mentalistas. Madrid: CEPE.
- Sáiz-Manzanares, M.C. & Román, J.M. (2011). Estimulación mentalista en la Primera Infancia. Madrid: CEPE.
- Sotillo, M., y Riviére, A. (2000). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de los estados mentales. Estudios de Psicología, 65-66, 203-224. <http://hdl.handle.net/11162/21303>.
- Trevarthen, C. (1989). Les relations entre autisme et le développement socioculturel normal: arguments en faveur d'un trouble primaire de la régulation du développement cognitif par les émotions". En: G. Lelord; J.P. Muh, M. Petit & D. Sauvage (Eds.), Autismes et troubles du développement global de l'enfant (pp.56-80). Paris: expansions Scientifique Française.
- Thornton, S. (1998). La resolución infantil de problemas. Madrid: Morata. [Original: Children Solving Problems, 1995].
- Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- Wellman, J.H. (1995). Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Desclée De Brouwer. [Original: The Child's Theory of Mind, 1990].