



2018 “ Año de los Juegos Olímpicos de la Juventud”

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

MINISTERIO DE SALUD

Ministra: Dra. Ana María Bou Pérez

SUBSECRETARIO DE PLANIFICACIÓN SANITARIA

Dr. Daniel Carlos Ferrantes

DIRECTOR GENERAL DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Dra. Laura Antonietti

COORDINADORA GENERAL DE RESIDENCIA Y CONCURRENCIA DE PSICOPEDAGOGÍA

Lic. Silvia Dubkin

HOSPITAL GENERAL DE AGUDOS “PARMENIO PIÑERO”

Director: Dr. Damián Pagano

DIVISIÓN ÁREA PROGRAMÁTICA

Jefe a/c del área: Dr. Edgardo Knopoff

CENTRO DE SALUD Y ACCIÓN COMUNITARIA N°13

Jefa a/c: Dra. Cecilia Figueroa

COORDINADORAS DEL PROGRAMA LOCAL DE RESIDENCIA

Lic. Cristina Riaño - Lic. Andrea Scherz

JEFA DE RESIDENTES

Lic. Daniela Moreno

“Más allá de las palabras: Construyendo una mirada psicopedagógica sobre el lenguaje”

Autoras

Lic. Aquino Victoria, Lic. Avellaneda Natalia, Lic. Capeletti Rocio, Lic. Delmonte Guadalupe, Lic. Diberto Patricia, Lic. Giudice Valeria, Lic. Lioi Mariana, Lic. Puppo Luciana, Lic. Sanchez Lukens Candela, Lic. Velazquez Agustina

Año: 2018

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes han colaborado en la realización de este trabajo.

En primer lugar, a nuestras coordinadoras locales, quienes con generosidad compartieron sus aportes y experiencias con el Equipo de Psicopedagogía, ayudándonos a repensar nuestro quehacer profesional, y nos acompañan a diario en nuestro proceso de formación:

Lic. Cristina Riaño, Lic. Andrea Scherz

También agradecemos a la Mg Norma Filidoro, la Lic. en Fonoaudiología Irene Sobol y al Lic. en Fonoaudiología Fernando Baralo, quienes nos brindaron capacitaciones específicas sobre la temática, ayudándonos a reflexionar y pensar nuestras intervenciones y aportándonos nuevos conocimientos para nuestra profesión.

Por último, agradecemos a los niñ@s que nos motivan día a día a seguir aprendiendo e investigando acerca de las prácticas psicopedagógicas, tanto clínicas como preventivo promocionales, en un Centro de Salud de la Ciudad de Buenos Aires.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
PENSANDO EL LENGUAJE: UNA POSIBLE CONCEPTUALIZACIÓN DESDE NUESTRA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA.....	6
Diferencia entre lenguaje, lengua y habla.....	8
Funciones del lenguaje.....	12
¿Por qué pensar en lenguaje en la clínica psicopedagógica?.....	14
LENGUAJE: SU ASPECTO BIOLÓGICO.....	17
Cerebro y lenguaje.....	19
Otros órganos implicados en el lenguaje.....	21
Sentido de la audición.....	22
La comprensión del habla.....	23
El aparato fono- articulario.....	24
Plasticidad Neuronal.....	25
EL LENGUAJE COMO CONDICIÓN FUNDANTE DE LA ESTRUCTURA PSÍQUICA Y EL LAZO SOCIA.....	28
Tiempos inaugurales en la constitución del lenguaje.....	30
UNA APROXIMACIÓN A LAS DIFICULTADES EN EL LENGUAJE.....	36
EL DIÁLOGO ENTRE LENGUAJE Y APRENDIZAJE.....	41
Lenguaje comprensivo: entre el comprender y el decir.....	43.
Lengua oral, lectura y escritura: ¿se escribe y se lee como se habla?.....	47
INTERVENCIONES POSIBLES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA.....	50
Viñeta Diego.....	51
Viñeta Juliana.....	53
Viñeta Dante.....	55
Viñeta Bruno.....	57
Viñeta Gastón.....	59
Viñeta Micaela.....	60
REFLEXIONES FINALES	64
ANEXO	66
BIBLIOGRAFÍA	73

Introducción

Una vez más nos encontramos ante el desafío de volver a repensar nuestra práctica psicopedagógica, siendo la escritura del Ateneo General de la Residencia el espacio propicio para abrir preguntas, responder dudas y dejar otras inconclusas para continuar pensando. Como psicopedagogas en un Centro de Salud y Acción Comunitaria nos encontramos con la posibilidad de reflexionar no solo acerca de la labor clínica sino también de nuestro trabajo en los espacios preventivos-promocionales.

En esta oportunidad decidimos revisar nuevamente el lugar que le otorgamos al lenguaje en el trabajo psicopedagógico con niños. Varios fueron los motivos que nos impulsaron a la escritura de esta temática, uno de ellos es la gran cantidad de niños con dificultades en el plano lingüístico que vemos a diario, no sólo en el consultorio, sino también en sala de espera, en los talleres y en la juegoteca. Otro de los motivos se encuentra relacionado con la escasa formación que tenemos como psicopedagogas respecto de esta temática y su abordaje en la clínica con niños.

Sin embargo, pensar en términos del lenguaje no es tarea sencilla. Varias fueron las preguntas que nos hicimos al interior del equipo: ¿de qué hablamos cuando hablamos de lenguaje? ¿Cómo es pensado según las diferentes líneas teóricas que lo abordan? ¿Por qué pensar el lenguaje desde la práctica psicopedagógica? ¿Qué implicancias tiene el lenguaje en la subjetividad de un niño? ¿Qué relación guarda el lenguaje con el aprendizaje? ¿Qué tipos de dificultades en el lenguaje existen en la infancia? ¿Cómo intervenir en este sentido desde la clínica psicopedagógica?

Por otro lado, queremos destacar que al momento de elegir esta temática nos pareció importante hacer una pausa y ubicar el posicionamiento que tomaríamos como equipo al momento de pensar en el lenguaje. Sabemos que son varias las líneas teóricas que lo abordan, pero decidimos a partir de este Ateneo pensar al lenguaje en términos de “estructura dialógica”, concepto que tomamos del enfoque de la Terapéutica del lenguaje y en la cual decidimos apoyarnos y capacitarnos. Esto se articula con nuestra concepción de sujeto y de aprendizaje. Nos parece fundamental hacer esta aclaración, dado que el posicionamiento es lo que dará lugar a las intervenciones.

Ahora sí, con la intención de responder algunas de estas preguntas iniciales, es que decidimos organizar el escrito de la siguiente manera:

En un primer momento desarrollaremos el marco teórico respecto del concepto de lenguaje desde el cual nos posicionamos. Realizaremos una distinción respecto de los conceptos de lengua, habla y lenguaje y su implicancia en el campo de la Psicopedagogía.

Luego haremos mención a los aspectos biológicos que consideramos que son condición necesaria, pero no suficiente para pensar la construcción del lenguaje. En este sentido, lo que queremos transmitir es que el fundamento neurobiológico, indemnidad estructural y funcional auditiva y de los órganos fonoarticulatorios- son un aspecto dentro de otros factores constitutivos del lenguaje.

Es por esto último, que nos resultó pertinente desarrollar la relación entre la construcción del lenguaje y su implicancia en la estructuración subjetiva de un niño, entendiendo que al lenguaje no se accede en soledad, ni es algo que se puede enseñar a modo de repetición, sino que se construye progresivamente a través de experiencias, de comunicación con y para otros. Esos otros tendrán la función de hablantes-escuchantes con quienes el niño establecerá vínculos afectivos significativos.

También realizaremos una breve descripción de algunas alteraciones en el lenguaje de los niños.

Por otro lado abordaremos las relaciones entre aprendizaje y lenguaje, desplegando su relación con el pensamiento y los aspectos ligados a la comprensión lingüística.

Finalmente a la luz de los conceptos centrales trabajados en el presente escrito, intentaremos, a través de viñetas y recortes clínicos, reflejar posibles modos de intervención desde nuestra tarea como psicopedagogas.

Pensando el lenguaje: una posible conceptualización desde nuestra mirada psicopedagógica.

El lenguaje es un tema que por su complejidad, fue y es estudiado desde diversos marcos teóricos. Sabemos que ha sido abordado y tomado como objeto de estudio por diversas disciplinas, ya sean las neurociencias, la neurología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la lingüística y la filosofía. Las mismas han tenido, o aún tienen, vigencia en la formación de profesionales que se ven convocados a pensar la temática del lenguaje.

Ferdinand de Saussure, lingüista suizo, fue el primero en delimitar la lengua como el objeto de estudio de la lingüística, considerándola como un sistema de signos. Realiza una definición de signo lingüístico, como entidad psíquica con dos caras íntimamente unidas y que se reclaman recíprocamente. Estas serían el significante (forma fónica o imagen acústica) y el significado (concepto mental al que corresponde la imagen acústica).

Otro aporte importante que realizó fue separar al lenguaje en la lengua (sistema de signos) y el habla (manifestación del sistema en el acto de comunicación).

Por otro lado, en relación al lenguaje, nos encontramos con los aportes de Noam Chomsky quien propuso la preexistencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" que se encuentra preparada para recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Esta teoría considera la tendencia innata para aprender el lenguaje.

En cambio, para Frederic Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por simples mecanismos de condicionamiento. Donde en un principio los niños simplemente imitarían, para después poder asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

En el presente escrito nosotras partiremos desde un posicionamiento teórico que difiere respecto a los dos autores mencionados con anterioridad. Nuestro objetivo es desarrollar y profundizar el lenguaje en su total complejidad desde la *terapéutica del lenguaje*.

Esta línea es traída a nuestro país por Juana Levin y, en la actualidad, es continuada por Irene Sobol, Noemi Giuliani y Fernando Baralo, entre otros. Todos ellos son fonoaudiólogos y autores a los cuales adherimos para pensar el tema de este ateneo, son en

su mayoría terapeutas que trabajan en este campo. Estos profesionales se denominan así en función de la posición que toman con respecto al trabajo clínico.

A continuación, nos centraremos en explicar el marco esencial de la terapéutica del lenguaje: **la estructura de diálogo**. Decimos que el lenguaje es una estructura que posee un valor lingüístico porque los elementos que la componen no se pueden analizar aisladamente, poseen un valor en relación al otro, es decir que la palabra cobra sentido dentro del sistema lingüístico.

Por otro lado, pensamos al diálogo como una estructura que tiene descriptivamente dos lugares en un campo lingüístico. El lugar del hablante y el lugar del escuchante, los cuales cambian permanentemente en función del que toma la palabra. Cuando hay diálogo, hay un encuentro.

Emile Benveniste (1971) habla de diálogo en relación a los lugares desde donde se habla. Plantea los pronombres personales “yo” para el lugar del hablante y “tú” o “vos” para el lugar del escuchante, encontrándose ausente en la situación de alocución la tercera persona “él”. Sin embargo, estos lugares no son fijos, debe haber entre ellos alternancia para que se produzca un lugar de encuentro entre subjetividades donde éstas de algún modo se interpelen y se retracten.

Mijaíl Bajtin (1982), filósofo del lenguaje, plantea que se trata de una estructura que se va conformando en la medida que se instauran dos lugares de diálogo, el lugar del que habla y el lugar del que escucha.

En este punto Fernando Baralo (2016) sostiene que esto es vital para comenzar a pensar en procesos de apropiación. La correlación de persona alude a la cuestión gramatical, los pronombres identifican a la persona gramatical. Quién se enuncia en un lugar de hablante (yo) constituye y diseña un escuchante, un lugar de interlocutor (vos) a quién va dirigido su hablar. La tercera persona gramatical (él - ella) será aquello de lo que se habla. Bajtin (1982) refiere que la estructura de diálogo se trata de un lugar de encuentro en la disparidad de subjetividades.

Por otro lado, es interesante el análisis del pronombre personal “yo” desde el punto de vista lingüístico, en términos de referencia.

El pronombre “yo” no constituye una referencia fija debido a que no hay objeto definible como yo. Baralo (2016) sostiene que “el Yo” tiene su propia referencia, y

corresponde cada vez a un ser único, planteado como tal. “Yo” significa “la persona que enuncia la presente instancia de discurso que contiene yo”. El yo es entonces un deíctico. Podemos definir los deícticos como “partículas del lenguaje que organizan las relaciones espaciales y temporales en torno al sujeto tomado como punto de referencia. Tiene como rasgo común definirse solamente por relación a la instancia del discurso (“yo”/“tú”)”. Es decir, que el discurso siempre es entre el “yo” y el “tú”, quedando la tercera persona por fuera de la instancia del discurso (ejemplo “te dije” donde el “te” está dirigido a la otra persona o “traeme” donde el “me” hace referencia a mi). Estas partículas tienen gran importancia por la posición en la que se ubica el sujeto.

Se trata ahí de una referencia propia del sujeto que pudo apropiarse del yo. Y esta apropiación del yo es lo que la Lic. Irene Sobol (2018) concibe como la gran conquista del lenguaje haciendo referencia a una pura forma vacía que se llena de significado. Más adelante nos detendremos a desarrollar el camino que recorre un niño para enunciarse como “yo”.

Agregamos también que esta estructura se juega en un campo lingüístico, donde hay un código verbal y una escena que le da consistencia ya que el código solo no basta para dar cuenta del lenguaje, hay un contexto temporal y espacial que lo constituye.

Esta breve aproximación al concepto de la estructura de diálogo como lugar de encuentro de subjetividades va a influir en nuestro posterior desarrollo acerca de cómo pensamos el lenguaje en el interior del Equipo, coincidimos con Benveniste (1971) que: *“es en y por el lenguaje que el viviente se constituye como sujeto”*.

Diferencia entre lenguaje, lengua y habla

Para continuar el desarrollo acerca del lenguaje, nos parece pertinente realizar un pequeño esbozo sobre lo que entendemos por las nociones de lengua, habla y lenguaje, ya que son conceptos que encontramos dentro del mismo entramado. Suelen confundirse y se alude a ellos de modo indiscriminado como sinónimos.

_____ Fernando Baralo (2016) define la **lengua** como un sistema de signos que posee un carácter meramente social al estar apoyado en una convención cultural. Se va modificando constantemente. Es un consenso social y regula una comunidad. Expresa: *“(…) es un tesoro de palabras, un repertorio de palabras y reglas de combinación. Es un código en el sentido*

que porta leyes” (p.5). Es decir que al momento de hablar no es posible hacerlo de cualquier manera. No es aceptable la incoordinación de género y/o número, por ejemplo decir “los vacas” o “el toalla”.

Por su parte, Sobol también teoriza que la lengua es un sistema cerrado porque tiene un código, con repertorio de elementos y sus reglas. Este repertorio se encuentra integrado por el repertorio léxico, compuesto por palabras con determinada legalidad, y el repertorio de formas sonoras, que son los fonemas. Para ejemplificar, aclara: “(...) *si tengo que decir, “chocolate” no puedo decir “cocolache” porque esa palabra no pertenece a la lengua, porque lo que hice ahí fue sustituir fonemas, además de alterar un orden. La lengua exige que se respete el orden y la identidad de los fonemas, esto tiene que ver con la dicción. La lengua es muy estricta y exige que cada fonema se diga correctamente, en el lugar adecuado y en las relaciones con los otros adecuada*” Sobol, I. (2013) El desarrollo del lenguaje y sus vicisitudes [Material de clase CeSAC N°10]. Asimismo, las reglas son de carácter morfosintáctico y semántico, ayudan a ordenar, estructurar y darle sentido a esas palabras.

En este punto, nos parece importante desarrollar dichas reglas que son los tres componentes, o niveles, que integran la lengua como sistema lingüístico. En primer lugar, se encuentra el **componente fonológico - fonético** que es el repertorio de fonemas. Cada uno, a su vez, posee una matriz de rasgos articulatorios y acústicos distintivos que los diferencian del resto. Esta combinatoria de rasgos es lo que le da identidad al fonema, por eso uno puede reconocerlos. Por ejemplo, supongamos el fonema /r/ y /m/. Ambos tienen rasgos, la /r/ es sonora y tiene resonancia nasal, mientras que la /m/ también es sonora, pero tiene resonancia bilabial. En relación a esto es significativo saber que cuando los niños empiezan a hablar, comienzan pronunciando fonemas con grandes oposiciones y diferencias entre sí.

Para resumir, decimos que lo fonológico son los sonidos pertinentes a la lengua. Tiene que ver con la representación mental que cada uno tiene del fonema, como aquellos rasgos mínimos que lo caracterizan y que hace que se identifique en relación al resto. Esto es a lo que llamamos conciencia fonológica. Mientras que la fonética tiene que ver con la ejecución y la realización de ese fonema.

En segundo lugar, encontramos el **componente morfosintáctico**. Tiene que ver con la forma, precisamente con la morfología, aquella estructura interna de las palabras. Hay palabras que se componen de *prefijos* o *sufijos*, es decir por morfemas que son aquellas

unidades mínimas de significación. Por ejemplo, la palabra LAVARROPAS se puede aislar y constituyen dos unidades.

Por un lado, lo morfosintáctico puede referirse a ese armado de palabras, y, por otro, al armado de la oración. Es decir, que también estudia la construcción de los enunciados; cómo se arma una oración y su sintaxis. Para una adecuada sintaxis debemos conocer aquellas reglas que presiden la lengua como el uso de diferentes palabras, ya sean preposiciones, adverbios, adjetivos, sustantivos, etc. Por ejemplo, cuando los niños omiten prefijos, artículos o no ordenan adecuadamente las palabras decimos que el componente morfosintáctico está comprometido. Si un niño dice: *“tomar chocolate yo ayer quería”* hay una alteración en el orden, entonces en este caso decimos que está comprometido el componente morfosintáctico.

En tercer, y último lugar, hallamos el **componente semántico**. Este componente estudia cómo se organizan los significados de una oración de acuerdo a los componentes de la lengua. Irene Sobol hace hincapié en la coherencia semántica. Precisamente, que la relación de los términos tenga un sentido, una significación. El componente semántico sería el diccionario, los significados. Uno puede decir: *“ayer ese arroz mientras largo”*, y en este ejemplo vemos la combinatoria de palabras... es claro que las relaciones de significación entre una palabra y la otra están alteradas. Esto es cuando es incoherente, no hay una coherencia semántica. En donde debería haber una relación entre los términos y que tengan sentido.

El niño, en el proceso de adquisición del lenguaje, no sólo deberá ir adquiriendo un repertorio de recursos lingüísticos sino que tendrá que ir adaptándose a su legalidad. Es un proceso en el que hará propio algo que, en un principio, fue ajeno ya que es un sistema que circula en el medio sociolingüístico en el cual el sujeto vive.

En contraposición a la lengua, Baralo plantea que el **habla** posee un carácter individual, es donde la lengua se actualiza, es decir que “toma cuerpo” en la singularidad del hablante. Esa entidad abstracta que es la lengua, que está por sobre todos los hablantes de una comunidad, que a la vez la enlaza, se vuelve por así decir “palpable” o “visible” cuando alguien habla. Las formas de la lengua las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas, por lo tanto aprender a hablar será aprender a construir

enunciados. Entonces, podemos decir que la lengua es el sistema del cual las palabras forman parte y lo hacen a través de un determinado ordenamiento.

Siguiendo la misma línea, Sobol plantea que el habla es definida como aquello que pone en acto la lengua, es lo que le da existencia. Se vehiculiza a través de la voz que, a su vez, es por donde circula la afectividad. En un apartado del libro “El desarrollo del cachorro humano”, de Jose R. Kremenchuzky (2013), Sobol puntualiza: *“Qué se dice, cómo se dice, cuándo se dice, a quién se dice, trasunta emociones, afectividad, una posición valorativa, creencias, puntos de vista, una concepción simbólica del mundo. La intencionalidad que subyace en lo que deseo, siento y pienso al hablarle a otro, a mi interlocutor eventual, circula en mi discurso”* (p. 172).

Coincidimos con la autora al pensar que al lenguaje no se accede en soledad, ni tampoco como producto formal, sino que se construye en cotidianas experiencias de comunicación con y para otros, hablantes - escuchantes, con quienes el niño establece vínculos afectivos en un espacio de encuentro.

Para clarificar los conceptos anteriormente desarrollados podemos pensar en una analogía entre lo que denominamos lengua, habla y lenguaje con un juego de naipes. Por ejemplo, a las cartas le podemos corresponder las palabras, al mazo completo la lengua y al juego el lenguaje.

Las palabras, al igual que las cartas, tienen determinado significado. Cada una quiere decir algo así como las cartas tienen números, colores o dibujos que permiten diferenciarlos. No obstante, no es aprendiendo una a una, cada carta, que la persona aprende el mazo. Esto sería lo mismo que decir que ningún niño aprende las palabras por separado, palabra a palabra, sino que decimos que aprende a hablar a partir de que puede construir enunciados, porque justamente hablamos con enunciados y no mediante oraciones. Hay algo que va más allá del significado, algo que va más allá del número, del color o del dibujo. Ese algo es el sentido que deriva de la creatividad del juego que el lenguaje habilita. Tal es así que el uno de oro puede tener un valor relativo, dependiendo a lo que se esté jugando. Sí estamos jugando al “culo sucio” tendrá un valor y será distinto que sí estamos jugando al “truco”. Esto mismo sucede con las palabras según el contexto en que las usemos tendrán un valor u otro.

Dicha correspondencia del lenguaje al juego intenta mostrar hasta qué punto sin esa posibilidad de jugar los sentidos, las palabras solas, en una simple sumatoria no alcanzan nunca el estatuto del habla. Pensado desde una macroestructura comparamos el juego con el lenguaje porque es el que nos permitirá desarrollar diversos sentidos.

Es el lenguaje el que permite decir de distintas maneras, otorgar a una misma palabra diversos valores, decir de un referente variadas cosas, discurrir apareciendo y desapareciendo en los enunciados, ocultar y dar a ver puntos de vista, entre otras tantas posibilidades.

Como manifiesta Sobol *“es el lenguaje el que nos impone las palabras de la lengua, y el que nos permite el uso de esas palabras para decir”*. (Curso virtual Fepi (2018): “Abordaje interdisciplinario en los problemas del desarrollo infantil (niños de 0 a 6 años)” El lenguaje es una construcción con elementos de la lengua que crea enunciados.

Funciones del lenguaje

Al hablar del lenguaje hacemos hincapié en que es un sistema abierto porque admite infinitos enunciados y discursos. Se organiza en relación a diferentes funciones que fueron desarrolladas, primeramente, por Roman Halle Jakobson quien establecía la relación entre el emisor y receptor a través de lo que el mensaje podía y quería transmitir. En relación a este punto, nosotras nos vamos a referir a un sujeto hablante y un sujeto oyente/escuchante. Oyente en el sentido que tiene un nivel auditivo y escuchante porque implica una disponibilidad.

Jakobson menciona diferentes funciones del lenguaje: expresiva, apelativa, fática, poética, metalingüística y referencial.

Noemí Giuliani piensa dichas funciones como aquel lugar donde se da a ver una primera articulación en la apropiación del lenguaje como estructura en el sujeto hablante que empieza a decir. Expresa: *“sirven como plataforma en donde se da a ver, a través del decir y aún del comprender, qué pudo ir construyendo un niño, y por donde seguir en los caminos de ofrecer lenguaje”*. (2016, p.41)

La autora Juana Levin dice que las funciones son del lenguaje y no de la lengua. Se manifiestan en la puesta en acto de la lengua a través de enunciados que comprometen al

hablante. Son parte importante de la situación dialógica: *“sin Lengua no hay Lenguaje”*. (P. 14, *“Tramas del lenguaje infantil”*).

Irene Sobol destaca que todas las funciones están presentes al mismo tiempo en un diálogo, pero siempre hay una que predomina respecto a las otras. A continuación, desarrollaremos brevemente algunas funciones. Son referencias teóricas que nos ayudan a pensar y comprender cuál usa o predomina en el niño por el cual nos consultan.

- **Función expresiva o emotiva:** es cuando el hablante destina un discurso, una enunciación a quién lo escucha. Está centrada en el locutor que porta lo emotivo, precisamente, en lo que el hablante quiere transmitir.

- **Función conativa o apelativa:** ésta privilegia lo que se dice, al destinatario para que el mismo responda, lo cual implica una espera por parte de quien habla. Por ejemplo, cuando le digo a un niño *“Vení, ¿qué querés?”*, estoy apelando a él. Lo que estoy diciendo es para convocarlo, para llamarlo. Estoy apelando a su atención, apelando al encuentro.

- **Función fática:** cuando lo que se dice está al servicio de lo que sería el contacto, de la unión con el otro. Según Juana Levin es la más importante porque es aquella en la que, lo que se dice, sólo sirve para establecer y conservar el vínculo. Es, por ejemplo, cuando un niño dice *“Mamá...”* y no dice nada, sólo busca sostener o retener al otro.

Noemí Giuliani dice que ésta función sirve como cuña para pensar la génesis del lenguaje debido a que marca el inicio del habla, donde el niño se esfuerza por establecer y mantener el contacto con otro. Habla que en su existencia misma es un vínculo social y afectivo.

- **Función poética:** tiene que ver con buscar las buenas formas al momento de hablar. Es muy importante tener en cuenta al interlocutor y cuidar que el lenguaje funcione en su plenitud porque justamente uno le habla a otro para unirse, para intercambiar. Bajtin dice que uno construye un enunciado en función de la posible réplica del otro, o sea de la posible respuesta. Entonces, por ejemplo, cuando uno le habla a una padre y le dice determinada cosa, también cómo lo dice, lo que dice, es en función de lo que espera, es decir, que entienda, que interprete pero que a su vez que de respuesta, que responda a algo.

- **Función referencial:** se trata de aquello de lo que se habla, cuando se hace referencia a algo que se conoce. Por ejemplo que un niño pueda contar que está lloviendo o que haga referencia a un hecho que no este sucediendo aquí y ahora.

- **Función metalingüística:** se refiere a la forma en que nos expresamos para hablar sobre el mismo lenguaje. Por ejemplo, cuando un niño dice “¿qué es?” , “¿qué quiere decir?”, es preguntar por el significado de las palabras. Hay un periodo en el que los niños preguntan todo, ahí es cuando está la función metalingüística presente porque uno le explica los significados.

La licenciada Irene Sobol, en una capacitación brindada al equipo de psicopedagogía, habla sobre la **función pragmática** del lenguaje. La nombra como una función porque se refiere a los usos del lenguaje en relación al contexto y los interlocutores. Su función tiene que ver precisamente con el funcionamiento del lenguaje, en cómo se usa. En la clínica podemos observar qué usos del lenguaje realiza el niño dentro de lo pragmático y preguntamos acerca de si ¿puede contar un suceso?¿pregunta cómo se llaman las cosas y que son?¿espera la respuesta del otro? ¿responde en concordancia con lo que este otro le dice? etc. Preguntas en relación a las funciones que nos sirven como orientación acerca del uso que está haciendo el niño del lenguaje para poder pensar la intervención.

¿Por qué pensar en lenguaje en la clínica psicopedagógica?

Para responder a este interrogante nos parece oportuno pensar en los niños que llegan al equipo de psicopedagogía y en la mayoría de las veces donde en el motivo de consulta se explicitan cuestiones que tienen que ver, no solo con dificultades en el aprendizaje, sino también en el lenguaje. En las admisiones se observa en los decires de los padres: *“No puede aprender y no se le entiende cuando habla”, “No habló hasta los tres años”, “Nos mandaron de la escuela porque le cuesta lengua, cuando habla no le sale la “R”, escribe como habla”, “La maestra dice que no le entiende y los compañeros tampoco, entonces él les pega”*. En estas frases que escuchamos cotidianamente se evidencia la cara más visible de la problemática con la cual nos encontramos.

De algún modo el lenguaje pareciera hacerse presente en nuestra práctica del lado de la dificultad o cuando este le hace obstáculo de algún modo al niño.

Por esta razón consideramos que pensar y teorizar acerca del lenguaje va más allá de la situación actual: “llegan muchos niños con dificultades en el lenguaje”, frase que dejaría el problema del lado del niño. Nuestra posición implica poder pensar al interior de la práctica, el niño por el cual nos consultan y nuestras intervenciones, ubicando la pregunta ¿quién es ese niño por el que nos consultan?

Pretendemos en este escrito desarrollar esta posición con respecto al lenguaje, por un lado, en relación a la influencia que el mismo tiene en nuestras prácticas, y al momento de revisarlas, debido a que en ellas estamos implicadas inevitablemente como sujetos de lenguaje. Por otro lado coincidimos con N. Filidoro (2014), pensar al niño por el que nos consultan para conocerlo, qué nos dice acerca de él y de lo que le pasa, cómo es hablado por los otros por los cuales es traído y poder vislumbrar en qué momentos queda en ese único lugar, hablado por otros. Nos permite interrogarnos acerca de ¿qué nos dice un niño cuando nos habla?

Para responder a este interrogante tomamos las palabras de Juana Levin (2009) quien expresa: *“Se habla desde la propia historia, configurada por experiencias dichas y dolorosas, insertas en un contexto social- cultural y amasadas por el saber de generaciones pasadas”* (p.15).

Entonces cuando el niño habla nos muestra algo de su propia historia, de su padecimiento, de sus experiencias en relación a otros. Hecho indiscutible debido a que se nace en el lenguaje y este preexiste al niño a través de las figuras parentales y, más tarde, el niño se ve inmerso inevitablemente en el discurso social pudiendo dar cuenta a través del lenguaje, del contexto social y cultural del cual forma parte.

Todas estas cuestiones hacen al lenguaje de un niño y están presentes en el espacio clínico debido a que son traídas por el mismo en su discurso, en sus palabras, en sus decires, en su juego. Razón por la cual es inherente a la práctica psicopedagógica que estos observables sean objeto de posibles lecturas clínicas. Esto nos permitirá ir más allá de observar si un niño habla bien o habla mal, porque en este punto quedaríamos limitadas a pensar nuestra intervención en relación a una derivación a fonoaudiología. Como equipo consideramos el lenguaje desde la clínica psicopedagógica, como venimos desarrollando, inseparable del concepto de estructura dialógica y no nos reducimos meramente al componente fonológico - fonético, pertinente a su campo lingüístico.

Por lo cual nos parece oportuno preguntarnos ¿cómo esta concepción influirá en nuestras intervenciones?

Como psicopedagogas nos consideramos sujetos partícipes del lenguaje y desde ese lugar nos vemos implicadas al momento de intervenir, en relación a nuestro decir como también en nuestra escucha. Es decir, nos encontramos formando parte y construyendo la posibilidad de comprensión y elocución del niño que se nos presenta.

N. Filidoro plantea la importancia de interrogarnos por un lado, qué escuchamos y cómo escuchamos y, por otro, qué decimos y cómo decimos. Nuestras intervenciones están implícitamente relacionadas con el lenguaje. Ya sea por lo que ese otro nos trae o por lo que nosotras le devolvemos, en función de qué y cómo se lo entiende. Es por ello que debemos ubicar dos dimensiones en el lenguaje: la dimensión expresiva y la dimensión comprensiva.

Estas dimensiones se pondrán en juego al momento de intervenir y dependerán de la lectura clínica que la psicopedagoga realice en situación de diálogo con un niño. Siendo importante cómo y qué, la profesional le pregunta, anticipa, explica, etc. en su decir, para poder observar qué de lo ofertado el niño puede tomar. Observación que es material en relación a evaluar las dificultades en el aprendizaje del niño.

También en el trabajo con padres es necesario que como psicopedagogas podamos leer en las entrevistas: cómo nos escuchan, cómo entienden lo que les transmitimos y cómo pueden preguntarse e interrogarse acerca de lo que le pasa a su hijo. Así mismo, es importante poder registrar cuando esto no ocurre, para poder ser leído en función de repensar nuestra intervención en relación al sujeto al cual nos dirigimos.

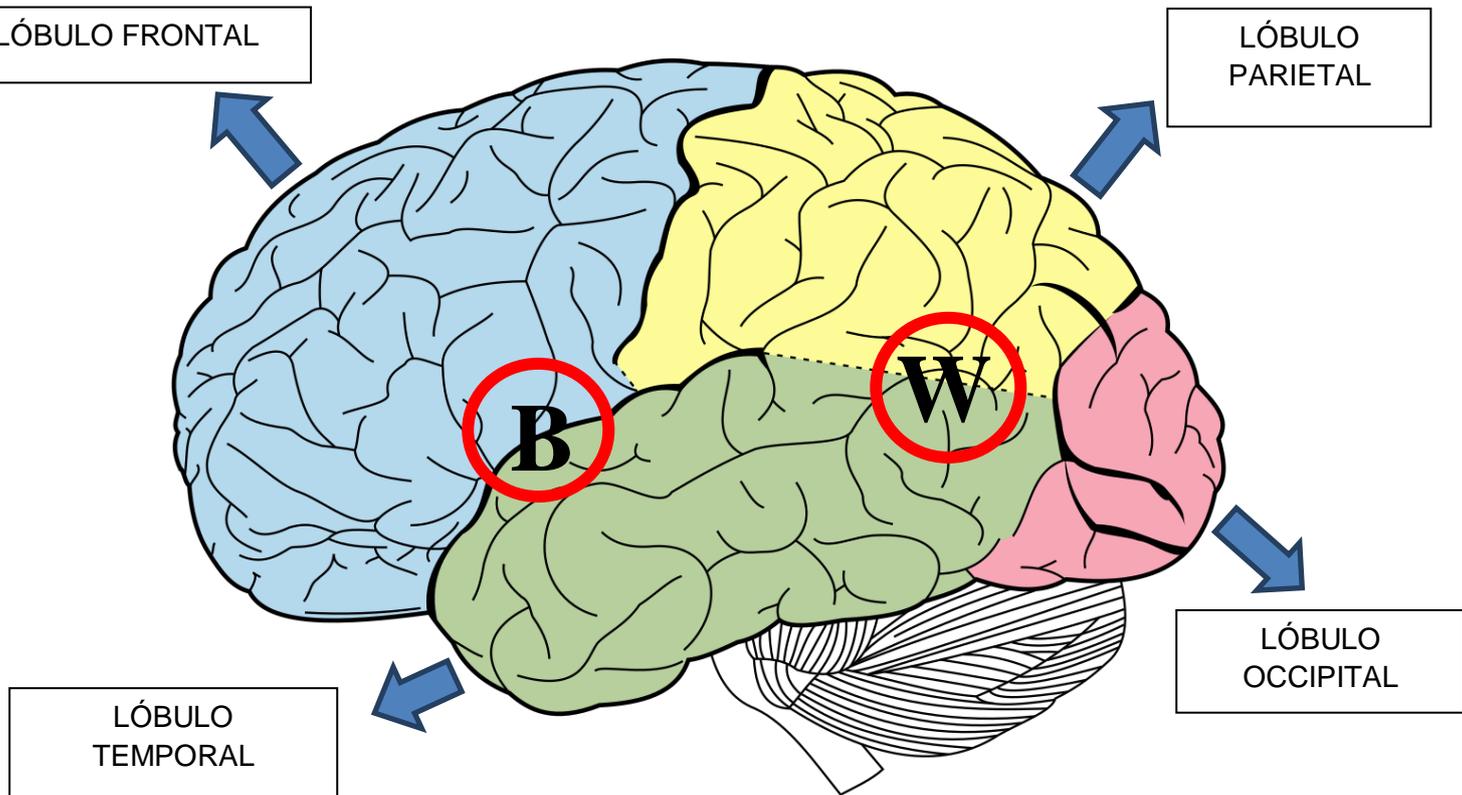
Lenguaje: su aspecto biológico

Como se desarrolló anteriormente, consideramos que el lenguaje se construye en el encuentro con otros, con quienes el niño establece vínculos significativos. Por otro lado, no podemos desconocer aquellos procesos relacionados con el desarrollo biológico y cognitivo que están involucrados en el lenguaje. Los mismos son condición necesaria, pero no suficiente, para el despliegue de dicha función. Es decir, que en las alteraciones del lenguaje pueden estar implicados aspectos biológicos o no. Consideramos que como psicopedagogas, debemos contar con estos conocimientos para poder realizar diagnósticos diferenciales.

Creemos necesario para comenzar a desarrollar este eje, ubicar algunos aspectos anatómicos y funcionales del cerebro.

El cerebro se divide en dos mitades prácticamente idénticas entre sí, que se distinguen por los procesos que llevan a cabo; dentro de cada hemisferio podemos encontrar una cantidad casi infinita de estructuras orgánicas encargadas de realizar diferentes tareas y funciones. Los dos hemisferios (derecho e izquierdo) operan de forma complementaria gracias a su interconexión por el cuerpo calloso.

Cada hemisferio está cubierto por una capa llamada corteza cerebral, que es la parte más visible del cerebro y parece estar llena de surcos y circunvoluciones. Esta corteza puede dividirse en diferentes parcelas atendiendo a sus distintas funciones y localizaciones. Estas parcelas son lo que conocemos como lóbulos del cerebro.



En cuanto a las funciones de los lóbulos, pueden distinguirse las siguientes:

Lóbulos frontales:

- Estado de conciencia, atención.
- Relacionadas con el habla, asignación de significados.
- Organización y planificación de la conducta.
- Toma de decisiones.
- Controla respuestas emocionales.
- Memoria para los hábitos y actividades motoras.

Lóbulos temporales:

- Procesamiento auditivo, del habla.
- Procesamiento de la memoria.
- Algunas percepciones visuales.
- Categorización de objetos.

Lóbulos parietales:

- Atención visual.
- Percepción táctil.
- Movimientos voluntarios.
- Manipulación de objetos.
- Integración de diversos sentidos que permite entender un solo concepto.

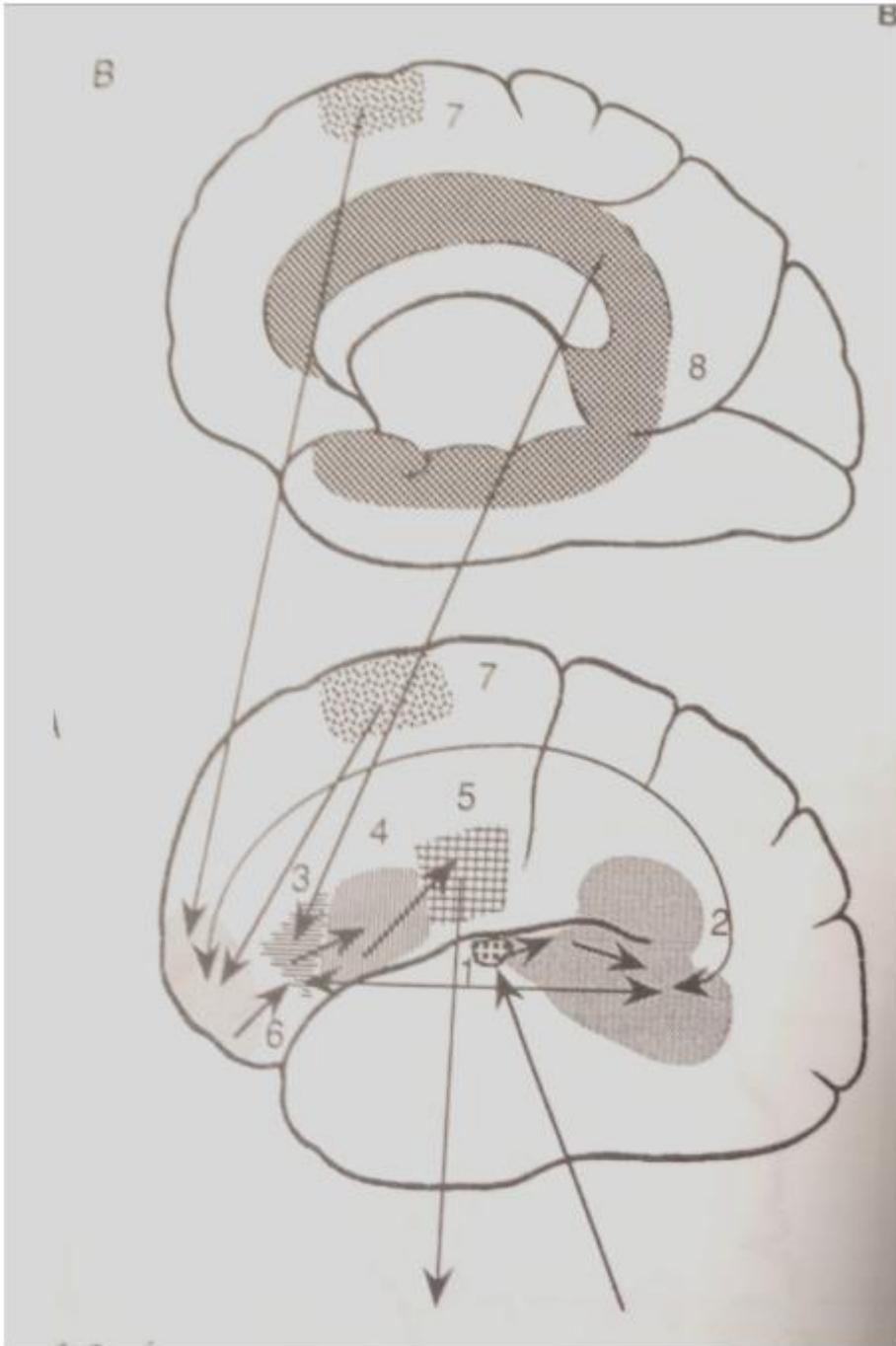
Lóbulos occipitales:

- Vista

Cerebro y lenguaje

Los mecanismos más especializados en las funciones formales del lenguaje, en el 87% de los humanos tiene su asiento neuronal en el hemisferio cerebral **izquierdo**, un 8% asienta su lenguaje sobre el hemisferio **derecho**, mientras que un 5% lo hacen de forma repartida en porción similar **sobre los dos hemisferios** (Milner y cols. 1966, Subirana 1969, Coren y Porac 1980) (Narbona, 2001). También participan el tálamo, los ganglios de la base, la corteza prefrontal, el área motriz suplementaria y la corteza límbica de ambos hemisferios.

En el modelo clásico se acepta que el área de Broca está involucrada en la producción del lenguaje, mientras que su comprensión depende del área de Wernicke, en el lóbulo temporal. Los métodos modernos sugieren que la división de tareas no es tan estricta y los distintos componentes del lenguaje requieren la participación de diversos grupos neuronales (Hagoort, 2014) (Fejerman y otros, 2017)



A continuación, desarrollaremos las áreas corticales del lenguaje oral e indicación de sus relaciones mutuas:

Las áreas primarias de proyección simple auditiva (1) proyectan hacia las áreas secundarias y terciarias: Wernicke, giro supramarginal y pliegue curvo, que forman el área posterior **integradora del lenguaje** (2) Ésta establece conexión mediante el fascículo arqueado directo

subcortical con la porción más anterior del área de Broca (3) para la **formulación de la lingüística** y activa la porción posterior del área de Broca (4) para la **programación verbal**; a su vez ésta activa más inferior de la circunvolución frontal ascendente (5) para la **emisión de las órdenes motoras** hacia los núcleos de los nervios craneales que inervan las estructuras necesarias para la fonación y articulación del lenguaje. Antes ha recibido la modulación pertinente desde los ganglios basales y el cerebelo. La región prefrontal (6) interviene en la **recuperación lexical y en la adecuación del mensaje al contenido semántico** a través de su conexión con el área posterior de integración del lenguaje. Las áreas motoras suplementarias de ambos hemisferios (7) gobiernan la iniciativa verbal activando el área prefrontal que, a su vez, activa la porción anterior de Broca para la **formulación**. El sistema límbico de ambos hemisferios tiene asignada la **memoria verbal y la tonalidad afectiva del lenguaje**. (Narbona, Chevrie- Muller, 2001, p. 7)

Otros órganos implicados en el lenguaje

Ya mencionados los aspectos neurobiológicos del lenguaje, nos parece pertinente señalar las funciones de los demás órganos que intervienen en la elaboración y decodificación del habla.

En la clínica psicopedagógica nos podemos encontrar con niños que tengan alguna alteración en el sistema nervioso central o en otras estructuras como las que seguiremos desarrollando a lo largo de este eje.

Además del cerebro y la corteza cerebral (que permiten decodificar lo oído y mandar órdenes a los órganos fonatorios para producir el habla) Molina Vives (2008) destaca:

- El sentido de la audición que permite escuchar lo que se nos dice.

- Órganos fonatorios que son los que permiten la producción sonora del lenguaje: es decir el habla.

A continuación, desarrollaremos brevemente cómo se llevan a cabo estos dos procesos y qué componentes intervienen en cada uno.

Sentido de la audición

En primer lugar, debemos decir que una adecuada audición es necesaria, aunque no suficiente, para la comprensión del lenguaje hablado. Es decir, el sistema auditivo nos permite detectar y analizar los sonidos que nos llegan del mundo externo.

De acuerdo a las palabras de Molina Vives (2008) el habla produce una vibración del aire ambiental que, a su vez, lleva a una movilización del tímpano (oído) y provoca la movilización de los huesecillos del oído medio. Esta señal supone un desplazamiento de diferentes membranas, así como de las células ciliadas en el oído interno. Es en este estadio que la información deviene neuronal, pero recién al pasar por el área de Wernicke habrá una comprensión del mensaje emitido por el interlocutor.



La comprensión del habla

Tradicionalmente esta función se asoció al hemisferio izquierdo, más precisamente al área de Wernicke. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha descubierto que otras zonas del cerebro también intervienen en este proceso.

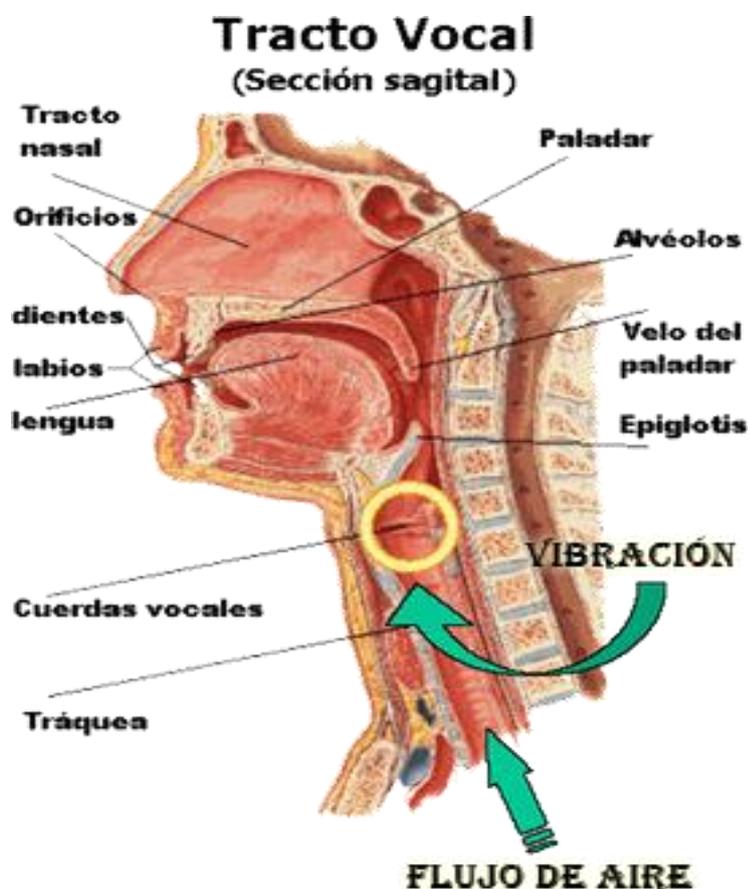
De acuerdo a (Lewin, 1993) el área de Wernicke se localiza cerca del córtex auditivo primario y lleva a cabo la tarea de reconocer la palabra - en este caso hablada- basándose en los recuerdos de las secuencias de sonidos que constituyen las palabras.

Pero... ¿cuáles son esos sonidos necesarios de reconocer? ¿Siempre los procesamos secuencialmente? Como se nombró anteriormente, los segmentos del habla se distinguen entre sílabas y fonemas (unidades mínimas de los sonidos de habla) y podríamos pensar que en la percepción del habla se da el análisis secuencial de fonemas. Si bien estos procesos se continúan investigando, algunos autores sostienen que “la sílaba parece gozar de un papel perceptivo privilegiado. En una palabra como *bata*, el hablante identifica con mayor rapidez el segmento /bat/ que el fonema /b/. (...) Las investigaciones llevadas a cabo en analfabetos demuestran que en ellos se da un fenómeno similar: identifican la sílaba /bat/ pero no el fonema /b/ en palabras como *bata*.” (Mehler, 1992, p.191) Teniendo en cuenta estos aportes, el fonema tendría menor relevancia en relación a la sílaba cuando se trata de la percepción auditiva.

Sin embargo, la comprensión implica mayor complejidad que el reconocimiento de palabras, por lo cual requiere de otras funciones. Algunas de ellas se llevan a cabo en el hemisferio derecho, específicamente las referidas a los aspectos pragmáticos, la prosodia, la adecuación contextual, la atención, la integración de los datos visoespaciales y, en general, las cualidades emocionales de la comunicación. (Narbona y Fernández, 2001) (Fejerman y otros, 2017, p.290). Es así como el lóbulo frontal derecho estaría encargado de la comprensión, la prosodia del habla de las demás personas, metáforas y mensajes irónicos.

El aparato fono- articulatorio

En cuanto a la producción del lenguaje oral, es el área de Broca la que tiene un rol predominante. Esta última da la orden a los distintos órganos que participan de los movimientos necesarios para producir el habla, es decir, que conforman el aparato de fonación. El mismo está formado por distintos elementos como por ejemplo bronquios, tráqueas y laringe, donde están las cuerdas vocales. La emisión de sonidos requiere, al expirar, de una vibración particular de las cuerdas vocales acompañada de una ubicación adecuada de las diferentes piezas del aparato bucofaríngeo. Estos músculos y cavidades son controlados a nivel cerebral, a través de los nervios que provienen del encéfalo. La boca y faringe actúan de cajas de resonancia permitiendo la formación de los fonemas.



Plasticidad Neuronal

A lo largo de este eje hemos desarrollado los aspectos biológicos del lenguaje, porque como se ha mencionado, en los niños derivados a consulta en Psicopedagogía pueden estar afectados ciertos sistemas o estructuras que se ven implicadas en la comprensión y/o producción del habla. Sabiendo esto, nos preguntamos ¿qué sucede cuando se ven comprometidas esas estructuras? ¿Las funciones que llevan a cabo también lo estarán, o no necesariamente? ¿La plasticidad neuronal solo está asociada a las lesiones orgánicas?

Para intentar responder a estos interrogantes nos pareció pertinente indagar en el concepto de neuro plasticidad. Si recurrimos a la etimología de la palabra, el término “plasticidad” *πλαστικός*, significa “formación”, “propiedad de cambiar de forma”. En un sentido amplio tiene distintas connotaciones, como “capacidad para aprender, recordar y olvidar”, “posibilidad del cerebro de ser moldeado por la experiencia” y “habilidad para reorganizarse y recuperarse de una lesión” (Johnston, 2004) (Fejerman y otros, 2017, p.108)

Actualmente se conoce que el cerebro humano no es estático y que tiene una gran habilidad física y funcional para cambiar o reconfigurar su estructura en respuesta a estímulos ambientales y a la experiencia con otros.

El concepto de plasticidad surge en el campo de la ciencia al descubrirse que algunos pacientes con lesiones en determinadas áreas del cerebro no manifestaban la sintomatología típica que sí aparecía en otros casos. Por ejemplo, personas con una lesión en el área de Broca no presentaban afasia (dificultad en la expresión estando preservada la comprensión).

Es decir que, en un principio, el concepto de neuro plasticidad estuvo asociado a un proceso compensatorio. Sin embargo, nos parece interesante ampliar esta idea tomando las palabras de (Brarda, 2011) (Cristóbal y otros, 2011, p. 58), quien define la plasticidad como *“la capacidad de maleabilidad o de cambio que tienen las neuronas para adaptarse a las exigencias de un contexto determinado y genéticamente está definida como tal.”* Plasticidad sería entonces, la aptitud de reorganización o de reestructuración en función de las necesidades que tenemos cada uno durante el desarrollo. En tal sentido, esta capacidad del sistema nervioso se ve influenciada por el ambiente. Con respecto a esto último, “gran cantidad de bibliografía muestra que (...) aquellos ambientes que ofrecen exposición a

experiencias complejas permiten un mejor desarrollo de los componentes que procesan información en el cerebro.” (Cerviño, 2010, p. 303). Sí pensamos desde nuestras prácticas psicopedagógicas cómo se pueden favorecer estas “experiencias complejas”, algunas de las intervenciones las podemos ubicar en el Taller de Crianza Acunar. En una época en la cual los contextos de diálogo son pocos, pero no así las interacciones con las pantallas, solemos hacer énfasis en la importancia del *encuentro* con los niños pequeños. Encuentro como un momento de diálogo con el otro, ya sea a partir de un juego, una canción u otra interacción en la que se dé lugar, de alguna manera, al niño. En esta misma línea es pensado el Taller de Cuentos que llevamos a cabo en primer grado. Si bien los objetivos son pensados en relación a las características del grupo en el cual intervenimos, la idea es facilitar la circulación de la palabra entre todos los compañeros, recurriendo a distintas modalidades de expresión. En ambos casos, creemos que estas propuestas favorecen la construcción del lenguaje.

Continuando con los conceptos descritos por Gabriel Brarda, nos parece relevante el de **neurogénesis**, es decir, la gestación de neuronas, su desarrollo y diferenciación. Cabe destacar que este proceso se da intra-útero y hasta alrededor de los dos años.

Por otro lado, poco tiempo luego de la neurogénesis, tiene lugar la **sinaptogénesis**. En este momento las dendritas comienzan a desarrollarse, facilitando las conexiones de unas neuronas con otras, o sea, las sinapsis. El autor destaca que este proceso se da en mayor o menor medida, a lo largo de toda la vida. Sin embargo, cuanto mayor haya sido la plasticidad en los primeros tiempos de vida, también lo será en la adultez.

Otro momento significativo en el desarrollo del sistema nervioso es el de **apoptosis** o muerte neuronal genéticamente programada. Si bien esto se lleva a cabo a lo largo de toda la vida; la infancia y la adolescencia son dos momentos en los cuales una mayor cantidad de neuronas mueren. La pregunta es por qué esta poda neuronal está programada genéticamente. El autor ubica que las conexiones necesarias ya se han desarrollado (coincidiendo con importantes hitos madurativos) mientras que otras son redundantes, sobran y por eso mueren; quedando únicamente las que hacen a una conectividad funcional.

Por último, nos parece necesario explicar la idea de **periodo crítico**. El mismo es definido como una “ventana” durante la cual somos más proclives a asimilar experiencias con características particulares. De acuerdo a esto, algunos aprendizajes sólo podrían

construirse, o al menos lo harían con mayor facilidad durante ciertos periodos. Esto nos lleva nuevamente a la importancia de la estimulación desde todos sus aspectos en los primeros tiempos de vida.

Nos resulta interesante poder pensar sobre el concepto de plasticidad y tenerlo presente en nuestra práctica como psicopedagogas. Como se explicó durante este apartado cuanto antes podamos detectar posibles dificultades en los niños, ya sean en el aprendizaje o en el lenguaje, mejor va a ser su pronóstico.

Afirmamos que el desarrollo cerebral está influenciado tanto por la genética como por el ambiente, y que no se puede pensar en uno u otro, sino en los dos. Las experiencias que vaya transitando el niño van a marcar sus conexiones sinápticas como así también sus huellas psíquicas. Es por lo que, al posicionarnos como agentes de salud, tenemos la responsabilidad de detectar y responder tempranamente ante las alteraciones en el desarrollo de los niños.

Esta oportuna detección e intervención propiciará la optimización de las condiciones y posibilidades de despliegue de su potencialidad cognitiva, de su estructuración psíquica y de su vida socio cultural.

El lenguaje como condición fundante de la estructura psíquica y el lazo social

En relación a lo que se viene planteando en este escrito, creemos que la estructura biológica y la subjetiva son fundamentales y necesarias para que se desarrolle el lenguaje en un sujeto, por eso coincidimos con esta cita de la Lic. Irene Sobol;

Todos estos factores propiciantes del acceso al lenguaje - fundamento neurobiológico, indemnidad estructural y funcional auditiva y de los órganos fonoarticulatorios- no son suficientes. El lenguaje no se desarrolla sólo madurativamente; al lenguaje no sólo se accede en soledad, ni es producto de una enseñanza formal, sino que se construye progresivamente en múltiples y cotidianas experiencias de comunicación con y para otros hablantes-escuchantes con quienes el niño puede establecer vínculos afectivos significativos. (Sobol, 2009, p.180).

Además, acordamos con la fonoaudióloga quien en el libro de Kremenchuzky (2009), “El desarrollo del cachorro humano. TGD. Y otros problemas”, plantea que al lenguaje se accede CON otro, POR otro y PARA otro. Refiere que es POR otro, porque tiene que haber un “otro hablante” significativo para el niño, que le demande la palabra. Es PARA otro, porque si no hay alguien a quien hablarle no hay nada para decir, en soledad no es posible, el lenguaje es algo puramente social y la posibilidad del lenguaje no es solo biológica. Sin embargo, no desconocemos que el acceso al lenguaje tiene un fundamento neurobiológico. Hay estructuras y funciones cerebrales que posibilitan toda la operatividad que requiere el desarrollo del lenguaje.

En este apartado vamos a detenernos en el lenguaje y su relación con la subjetividad. En base a esto nos preguntamos: ¿Qué relación existe entre el armado del lenguaje y el armado subjetivo? ¿Cuál es la relación entre lenguaje y desarrollo? ¿Cómo intervenir con niños que presentan dificultad en esta área?

Estos y otros interrogantes nos surgen a la hora de pensar el lenguaje en nuestra práctica profesional. A diario observamos en dispositivos tales como el Taller de Crianza “Acunar”, en Rincones de Lectura y Juegos, en Sala de Espera y en el transitar cotidiano por los espacios del CeSAC, que en el vínculo de los niños con los adultos referentes suele primar la acción

por sobre la palabra. En ocasiones, somos testigos de puestas de límites que se basan por ejemplo, en un “tironeo” de la ropa, sin mediación de palabra alguna.

Por otro lado, con frecuencia nos encontramos con adultos que nos manifiestan expresiones tales como:

- *“A mi hijo no le hablo porque todavía es bebé y no entiende nada”* (madre de niño de un año).
- *“Mi hijo ya va hablar, el hermano mayor empezó a hablar a los 3”* (madre de niño de dos años).

También observamos a diario, a niños y a padres en Sala de Espera “pegados” a una pantalla, en donde la palabra no circula, imposibilitando un intercambio con un otro y siendo ese “otro” la pantalla. En varias ocasiones, también vemos adultos que por estar tan centrados en un dispositivo electrónico, descuidan su mirada hacia sus hijos, dejándolos que circulen libremente por el CeSAC. Frente a estas situaciones nos preguntamos: ¿Esto se dará de la misma manera en su casa? ¿Cuánto tiempo pasan frente a las pantallas? ¿Serán conscientes de los efectos que estos dispositivos producen en los niños? ¿Cuántas experiencias significativas dejarán de vivenciar por estar “fijados” a un dispositivo?

Además, nos encontramos con ciertos relatos de los padres (ya sea en las admisiones o entrevistas) tales como:

- *“Yo lo dejo con el celular así se entretiene mientras yo trabajo”* (madre de niño de tres años)
- *“Me dijo una mamá que la computadora le hace bien, porque aprende solita las letras”* (madre de niña de siete años).
- *“Mi hijo sabe usar mejor el celular que yo, él me enseña sobre esas cosas”* (madre de niño de seis años).
- *“Cuando llora le doy el celular así se tranquiliza”* (madre de niña de dos años).
- *“Le digo que haga la tarea, que después va a poder usar el celular cuando quiera”* (mamá de niño de ocho años).

Acordamos con la Lic. Liliana González (2018) quien sostiene que *“lamentablemente, la palabra viene perdiendo fuerza frente a la imagen, vivimos en el siglo del espectador”*.

Si dejamos a estos niños por mucho tiempo solos frente a las pantallas mirando un dibujo animado, ¿Qué pasará con ese sujeto que no cuenta con la mirada, escucha y palabra de un otro?

Sabemos que el exceso de dispositivos electrónicos trae riesgos tales como aislamiento, desconexión, dificultades en la relación con el otro y además impacta en la construcción del pensamiento y del lenguaje. Creemos que para que estos procesos se puedan dar en el niño, es necesaria la presencia humanizante del otro.

En el anexo del presente Ateneo, incluimos las recomendaciones de la Sociedad Argentina de Pediatría con respecto al uso de las pantallas en niños pequeños.

Como en este escrito tenemos en cuenta algunas experiencias vivenciadas con la población que asiste al Centro de Salud, debemos tener en cuenta las características de la misma. La mayor parte proviene de países limítrofes tales como Bolivia, Perú, Paraguay, encontrándose en situación de vulnerabilidad social, económica, laboral y simbólica y con escaso acceso a situaciones de intercambio a bienes culturales.

Este panorama se nos presenta como un desafío a la hora de pensar intervenciones en la práctica psicopedagógica y es algo que no podemos desconocer, debido a que los primeros tiempos del niño son fundamentales para su constitución subjetiva.

Tiempos inaugurales en la constitución del lenguaje

Sabemos que, incluso antes de que el niño nazca, hay en palabras de Irene Sobol, una “cuna de decires” que se prepara para ese hijo/a que va a llegar. Al nacer, el bebé no viene con una lengua armada, con lo cual se le pueden brindar muchas palabras pero no comprende su significado, por eso podemos decir que antes de ser hablantes los niños son escuchantes e intérpretes.

Al hablar, hay un decir verbal y también un decir paraverbal, este último tiene que ver con lo gestual, lo corporal, la mirada. Desde que nace, el bebé puede reconocer la voz de la madre y después de los primeros tiempos también los matices de su voz, sus gestos. Cuando el niño grita, llora, sonrío, hay un primer registro de placer o displacer. En ese momento no hay palabra, sin embargo cuando la madre le dice “bebé te duele la panza” a ese grito, le

está otorgando un valor significativo, lo está interpretando. En este intercambio es cuando comienza la posibilidad de construir un lenguaje CON otro, y PARA otro. Entre la madre y el bebé comienza a fundarse una matriz de diálogo a través de las palabras, un encuentro entre ambos. Para que se convierta en un entramado, el adulto significativo deberá ofertar sentido allí donde aún no lo hay, ofreciéndole desde el comienzo significaciones que deberá incorporar y metabolizar.

Durante el proceso de la adquisición del lenguaje, podemos señalar que en el periodo de los tres meses el bebé responde buscando la fuente sonora: por ejemplo se da vuelta cuando escucha una voz humana para ver dónde está.

Hasta los seis meses, el bebé puede producir los fonemas de todas las lenguas (sea materna o no), denominándose este “espacio sonoro pleno”. Cuando el bebé es expuesto a la lengua materna, recorta los fonemas de dicha lengua para luego producirlos. Al llegar a los seis meses el bebé va incorporando elementos de la lengua y los va internalizando, haciéndolos propios. Por eso coincidimos con Irene Sobol (2016), quien sostiene que la apropiación de la lengua es condición del lenguaje. El bebé dirige al otro un balbuceo, donde toma los fonemas que portan significación para la lengua materna y es el adulto quien le asigna valor semántico.

Otro elemento importante en el proceso de construcción del lenguaje y de acceso a él, es la voz. Así como el bebé reconoce al nacer las tonalidades sonoras de la madre, en la voz circula la afectividad, las emociones y la intencionalidad del hablante. Por ejemplo: si a un niño se le dice: “veni” con un tono firme y fuerte o “veni” con un tono suave, si bien se utiliza la misma palabra, es interpretada de modo distinto. En el primer caso se trata de una orden, mientras que en el segundo caso es una invitación. Cuanto más pequeños son los niños y menos recursos lingüísticos y simbólicos tienen, más estarán atentos a los matices que circulan en la voz y en los gestos.

En este punto no podemos dejar de lado, la importancia de la “construcción” del propio cuerpo. La función materna es precisamente la que arma el cuerpo del niño que está atravesado por la palabra. Este cuerpo que primeramente es vivido como desmembrado (el niño registra su cuerpo como distintas partes y no en su totalidad) podrá articularse con la acción de la madre. El niño va construyendo su cuerpo, a partir de la imagen que el otro le devuelve. Este pasaje de lo orgánico al cuerpo se conquistará mediante las caricias, la

mirada, el sostén y el contacto libidinizado, que se establece entre el otro y el bebé. Por eso a través del diálogo tónico postural (vínculo primario y gestante del cuerpo y el lenguaje), la presencia del otro dona un espacio, una posición simbólica, una imagen, a través de palabras, melodías, dejando una huella constitutiva en el bebé. Estas huellas vinculares crean la materia prima para que el niño vaya construyendo tanto su cuerpo como su historia personal.

En suma, se considera al diálogo tónico postural como el primer vínculo esencial entre el niño y sus padres o quienes cumplan esas funciones. A través de esta relación corporal, emocional y afectiva de los contactos cotidianos, el niño entrelaza la estructura biológica al lenguaje, construyendo el cuerpo.

El cuerpo no nos es dado, el cuerpo que nos diferencia de los otros, que es un distintivo, o sea una insignia de nuestra identidad, se construye único y original en la relación corporal con los adultos que rodean al niño. (Calmels, 2009, p.104)

Es el momento en donde la madre, al separarse de su hijo puede decirle “ese que está ahí sos vos”, esta operación permitirá que dicha imagen no le sea extraña y el niño vaya pudiendo enunciarse como “yo”: “ese soy yo”. De esta forma, irá identificando su propia imagen en el espejo, construyendo los cimientos de su “yo”. Además de adquirir la posibilidad de la imagen diciendo “Yo”, va a poder representar la imagen de sí mismo.

A medida que el niño va transitando estos momentos de encuentro con el otro y de reconocimiento, va desarrollando su lenguaje y su posición como sujeto hablante.

Alrededor de los diez meses comienzan a aparecer funciones del lenguaje tales como la función reguladora (para regular la conducta del otro, por ejemplo: “vení”), la función personal (lenguaje utilizado para contarle algo al otro, por ejemplo: que le duele el dedo), la función interpersonal (para compartir algo con el otro, por ejemplo: señalar al adulto para que mire algo) y la función declarativa (compartir el punto de vista con otro).

Al año el niño comienza a combinar fonemas para formar palabras y unos meses más adelante irá pudiendo usar esa palabra con valor de frase.

Al año y medio aproximadamente, empieza a poseer cierto léxico, comienza a utilizar holofrases: es decir palabras con valor de frase, por ejemplo: puede decir “tutu” y se está refiriendo a “ahí está el tutú” o decir: “agua” porque quiere agua, o porque llueve. Usa sólo un término pero intentando decir un enunciado más complejo, demostrando una

intencionalidad comunicativa que excede al recurso. El adulto lo interpreta por el contexto. Entonces, en esta etapa "de las unidades de palabra", el niño empieza a utilizar palabras principalmente para la función apelativa, que es una función de llamado al otro para convocar su atención o para interactuar.

A partir de los dos años, el niño ya no tomará verbalizaciones escuchadas anteriormente. En él se produce un desarrollo creativo en el cual comienza a hacer combinaciones con palabras, lo que conocemos como "sintaxis rudimentaria" es decir, combina de dos a tres términos, por ejemplo: "agua ma", "nene no", "acá papá". Hacia los 3 años es esperable que ya construya un enunciado más largo o menos largo, más complejo o menos complejo.

El principal momento del desarrollo del lenguaje, es en este tiempo, entre los dos o tres años, en donde comenzará a construir frases simples. En conjunto se va enriqueciendo su juego representativo y actividad gráfica. Además, en este momento el sujeto comienza a "autoreferirse", a hablar desde un lugar propio. Esta conquista del YO, Wallon (1975) y Merlau Ponty (1954) lo denominaron "*periodo de crisis*" (Juana Levin, 2009, p.49). Es aquí donde comienza a querer hacer cosas solo, sin la ayuda externa, con el uso del pronominal "yo", dejando de decir "mío". Es en este momento cuando logra discriminar dos formas pronominales: posesivo y personal.

La incorporación del "Yo" tiene que ver con que allí hay un sujeto, es una conquista que el niño va logrando de un modo progresivo. Si bien al principio lo predominante es el cuerpo (el nene necesita tocarse el pecho al decir "Yo"), en un segundo momento podrá decir "Yo" sin señalarse. Cuando el niño llega a esta conquista se produce el gran florecimiento del lenguaje, empieza a hablar desde su propia perspectiva, ubicado desde un lugar de hablante, en donde cada uno por turno obliga al otro al silencio y a ocupar el rol de escuchante.

En este intercambio de roles (hablante/escuchante) y de lugares (Yo/ Tú), se va jugando un intercambio de atención de protagonismo. El Yo, ocupado por un protagonista, obliga a éste por el cambio de roles a dejar ese lugar y por ende a callar, a ser escucha, el que está en silencio, para permanecer en la situación dialógica.

Hacia los cuatro años se va produciendo lo que se denomina la **expansión y complejización** de los enunciados. El niño ya puede armar enunciados simples y algunos subordinados, con

subordinantes y coordinantes, como por ejemplo: “quiero ir a la plaza Y tomar un helado”, “quiero QUE Juancito traiga su bicicleta” o “vení a buscarme CUANDO salga del jardín”.

Entonces, alrededor de los cuatro años y medio, cinco, un niño tendrá el léxico necesario para producir enunciados más o menos complejos. Se produce un completamiento de la estructura sintagmática, la cual se va complejizando, se va adquiriendo más vocabulario (adverbios, género, número, concordancia, pronominales, subordinadas, etc.). Es esperable que todas sus producciones verbales sean comprensibles por un interlocutor eventual, alguien que sale del entorno más próximo del niño, en donde este puede operar más con lo implícito. Según Irene Sobol (2018), en este momento se debería producir todo el repertorio fonológico-fonético. Así, cuando ingresa a primer grado de la escolaridad primaria, hablará más o hablará menos, pero tiene que poder hablar y ser inteligible lo que dice. Es decir, construir desde el punto de vista morfosintáctico y semántico, una significación pertinente y comprensible.

Sabemos entonces que hasta los cuatro años aproximadamente, se da todo este proceso tan complejo de adquisición del lenguaje que se caracteriza por las etapas descritas. Este período de tiempo es clave. Parece ser "poco tiempo" en relación a lo importante que es y todo lo que el sujeto logra.

¿Pero entonces, qué pasa con el lenguaje de estos niños en los que se observan fallas en la constitución subjetiva?

Para pensar esto, nos parece oportuno tomar los aportes del Ateneo del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand (2014) titulado “Fallas en la constitución subjetiva”. Según dicho escrito, cuando esto sucede, nos podemos encontrar con niños que necesitan ir agarrados del otro, porque no hicieron la aprehensión de la función de su “Yo”, entonces están siempre a la espera de que el otro les devuelva “ese sos vos”, que el armado del “Yo” les venga del otro. Esto lo podemos observar en la clínica, cuando los niños no pueden producir espontáneamente, preguntan varias veces lo mismo o bien muchas veces piden “hacelo vos primero, después hago yo”.

También nos encontramos con niños que no pueden fijar la mirada en el otro, les cuesta el vínculo y el juego con sus pares y adultos. En su lenguaje se observa falta de intención

comunicativa o bien que esta intención está, pero las funciones pragmáticas del lenguaje se encuentran comprometidas, dejando al otro por fuera del diálogo o escena. En estos casos, no hubo otro que haya reflejado la imagen del niño, no hubo reconocimiento de la entrada del deseo materno, nos encontramos con niños que no han construido su “Yo”.

Entre estas posibilidades: que en el pasaje por el Estadio del Espejo se arme un “Yo”; que no se arme o que se construya con fallas, pueden darse muchos matices que responderán a la singularidad del sujeto.

Los invitamos a continuar leyendo en el anexo de este ateneo, algunos indicadores de alerta con respecto a probables dificultades del lenguaje.

Una aproximación a las dificultades en el lenguaje

Luego de investigar sobre la implicancia del sistema nervioso, el sistema auditivo y fono articulatorio en el lenguaje y conocer cómo se construye el lenguaje, nos preguntamos ¿qué tipos de dificultades pueden presentarse si no están dadas las condiciones biológicas o si se ven alterados los componentes de la lengua? Por otro lado, consideramos necesario como psicopedagogas poder hacer una breve descripción ya que cuando nos llegan niños con diagnósticos realizados por fonoaudiólogos, es importante saber de qué nos está hablando quien nos hace la interconsulta.

Al buscar información sobre el tema, nos encontramos con que existen diversas dificultades del lenguaje según las áreas o componentes afectados. A los fines de este escrito consideramos pertinente realizar una selección de las mismas, tomando los aportes de la Sociedad Argentina de Pediatría:

- Disglosias o dislalias orgánicas: Son alteraciones en la producción adecuada de los fonemas aislados, combinados o ambos, que comprometen la dicción. Son debidas a malformaciones osteomusculares del aparato fonador (labio leporino, fisura palatina, macroglosia, malposiciones dentarias y de los maxilares, etc.) y traumatismos graves ocurridos en edades tempranas.
- Dislalias funcionales: Son perturbaciones del componente fonológico-fonético que se manifiestan por la omisión, sustitución o distorsión de fonemas sin causa orgánica que lo justifique, a partir de los 4 años de edad.
- Disartrias: Son perturbaciones en la pronunciación (dicción) debido a una afectación de las vías centrales, nervios craneales o grupos musculares que intervienen en la ejecución fonoarticulatoria. Se combinan de manera variable con alteraciones de la coordinación fono-respiratoria, de la resonancia sonora y la prosodia.
- Tartamudez: Es una perturbación caracterizada por la alteración del ritmo, la fluencia y la fluidez discursiva que presenta una variedad de manifestaciones aisladas o

combinadas, tales como : “bloqueos” en la iniciación de la emisión sonora y en la ejecución de fonemas sílabas, palabras; repetición de fonemas, sílabas, palabras; incoordinación de movimientos fonoarticulatorias; espasmos musculares en diversos puntos de la cadena del habla(diafragma, glotis, lengua, labios); prolongación de la emisión de fonemas (vocálicos o consonánticos); elevación y disminución de contrastes de la intensidad de la voz; circunloquios; pausas prolongadas, irruptivas; sincinecias cefálicas y extracefálicas; tensión muscular.

Generalmente se presenta alrededor de los 2,5 a 3 años de edad. Es importante realizar una detección precoz diferenciándose de la tartamudez fisiológica o disfluencia transitoria del lenguaje, caracterizada por vacilaciones, “titubeos” y repetición de sílabas y palabras que algunos niños realizan en esta etapa en el intento por elaborar y construir adecuadamente su discurso.

- Afasia adquirida: Abarcan un conjunto de trastornos del lenguaje producido por una lesión cerebral “adquirida” (causada por infecciones bacterianas o virales, crisis epilépticas, lesiones vasculares, tumores cerebrales y traumatismos), que ocurre después de los 2 años de edad, cuando el niño ya ha construido el lenguaje.

Nos parece interesante luego de esta primera clasificación, realizar también una descripción del Trastorno Específico del lenguaje (TEL), un diagnóstico muy cuestionado actualmente. Al interior del equipo surgieron varios interrogantes: ¿se puede hablar de algo específico cuando hablamos del lenguaje? ¿Hay un sobrediagnóstico del cuadro? ¿Cuándo se habla del diagnóstico de TEL sobre qué línea teórica nos estamos posicionando?

Para intentar comprender mejor este cuadro, comenzaremos tomando la línea neuro psicolingüística para conocer sus criterios diagnósticos. El TEL es incluido dentro de los ***Trastornos del desarrollo del lenguaje:***

Estos conforman un grupo heterogéneo que recibe diversas denominaciones. Frente a la diversidad de términos, el comité de expertos, en un documento de consenso (Aguado y cols; 2015) recomiendan conservar el término “trastorno específico del lenguaje” (TEL)

porque pareciera definir mejor a la población. Aunque se reconoce que la calificación de “específico” es cuestionable y que deberá cambiarse.

Se define al trastorno del desarrollo del lenguaje como una alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que no se justifica por causas físicas, neurológicas, intelectual ni sensorial, en condiciones sociales adecuadas. Como criterios de exclusión se mencionan: discapacidad intelectual, autismo, lesión o daño neurológico y sordera.

No son motivo de exclusión el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, la dislexia ni tampoco el trastorno de procesamiento auditivo, los cuales deben explicitarse en los informes, pero para emitir un diagnóstico de TEL se requiere constatar que el lenguaje sea la dimensión significativamente más afectada.

Esta línea sostiene que en cuanto a la edad para diagnosticar, se considera que resulta una tarea complicada en niños pequeños. A los 3 años es muy difícil determinar la permanencia del problema y es compleja su diferenciación con respecto a otros trastornos. Consideran que a través de inventarios de comunicación o escalas de desarrollo se pueden ir analizando las dificultades específicas y si el lenguaje está realmente comprometido. A su vez sostiene que a los 4 años podría hablarse de un posible TEL, para confirmar el diagnóstico a los 5 años.

Se describen algunos rasgos observados con frecuencia en los niños con TEL:

- Asincronías en el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje.
- Alteración del componente morfosintáctico.
- Patrones de error que no se corresponden con los usuales en los procesos de adquisición.
- Vocabulario limitado.
- Dificultad para comprender y expresar nociones referidas al espacio y al tiempo.
- Abundancia de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción.
- Ausencia de participación espontánea en conversaciones grupales o colectivas.
- Competencia conversacional limitada.

Para reflexionar sobre dicho tema, invitamos a la Lic. Irene Sobol. Al interior del equipo nos preguntamos *¿Qué pasa con aquellos niños que están muy comprometidos desde el lenguaje, y a pesar de diversas intervenciones la situación no se revierte?*

Desde su posicionamiento teórico, nos dio a conocer su forma de percibir este diagnóstico y su modo de intervención, el cual se condice con nuestro equipo. Irene Sobol (2018) (...) El único acuerdo para definir El **trastorno específico del lenguaje** es el de exclusión, lo cual quiere decir que, son niños que no tienen trastornos cognitivos severos, que no tienen trastornos psíquicos, que no tienen trastornos afectivos emocionales, que no tienen trastornos sensoriales; **tienen trastornos específicos del lenguaje.**

Nos parece interesante esta reflexión que nos aporta Sobol, porque con este criterio de exclusión que tiene el diagnóstico de TEL pareciera que la dificultad está ubicada únicamente del lado del niño, dejando por fuera otros factores que están implicados en la construcción del lenguaje de un niño. Sostenemos que en las problemáticas del lenguaje no se puede pensar a la lengua como algo aislado de los hablantes, que son los cuidadores, las figuras de sostén; es por esto que cuando un niño con dificultades llega a consulta hay que tener en cuenta los siguientes interrogantes: ¿Cómo ha sido la historia de ese niño? ¿Qué experiencia de interlocución tuvo con otro? ¿cómo recibió lo que recibió?

Por otro lado, mencionó que suele darse el diagnóstico de TEL, cuando luego de haber recibido una intervención terapéutica prolongada, persiste el obstáculo en la resolución de la dificultad. Reflexionamos sobre la necesidad que prevalece en la sociedad actual de tener que poner un nombre y un apellido a determinadas dificultades, al respecto Sobol menciona (...) *Yo no digo que no esté bueno enmarcar, pero a veces hay que dar márgenes, hay que ver un proceso, hay que hacer un diagnóstico muy afinado para poder después meterlo en una categoría de estas.*

También planteó como máximo cuestionamiento, que en el diagnóstico del TEL, las dificultades suelen estar ubicadas exclusivamente en el niño, dejándose de lado aspectos cruciales como el contexto socioambiental, vinculación con adultos significativos, entre otros.

Concluyendo, nos resultó interesante poder pensar sobre este diagnóstico y conocer los diferentes posicionamientos que hay al respecto.

Como equipo adherimos a lo planteado por la Licenciada Sobol, ya que consideramos que cuando un niño tiene dificultades en el lenguaje, también se ponen en juego aspectos cognitivos y afectivos, subjetivos y contextuales siendo difícil disociar unos de otros.

El diálogo entre lenguaje y aprendizaje

Como se mencionó previamente, con frecuencia, nos encontramos en la clínica con niños con dificultades en el plano lingüístico y son diversos los interrogantes que surgen en nosotras... ¿cómo se relacionan el lenguaje y el pensamiento?, ¿qué implicancias tiene la restricción lingüística al momento de aprender?, ¿cómo se da la comprensión en el lenguaje?, ¿cómo se da el aprendizaje de la lectoescritura en niños con dificultades lingüísticas?

Se ha mencionado anteriormente que la adquisición del lenguaje es uno de los hitos más importantes en el desarrollo infantil por su complejidad como así también por la función social y vincular que cumple. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje, otro elemento central del desarrollo, es el núcleo de nuestro quehacer psicopedagógico, es ineludible pensar cómo se relaciona el desarrollo cognitivo con el desarrollo lingüístico.

Quisiéramos detenernos en una primera cuestión: ¿qué relación se establece entre el lenguaje y el pensamiento? En numerosas ocasiones nos encontramos frente a la pregunta si lo primero que surge es el lenguaje o es el pensamiento o, en cambio, si son fenómenos que se desarrollan en simultáneo. Nos gustaría comenzar haciendo una distinción ya que son varias las líneas teóricas que abordan esta cuestión, y las respuestas varían en función del posicionamiento o de cómo se piense al lenguaje. Hay quienes lo piensa como causa (lenguaje previo al pensamiento, o pensamiento previo al lenguaje) y hay quienes piensan al lenguaje como constitutivo del pensamiento.

Luego de realizar un recorrido bibliográfico, continuando con la línea que se ha ido desarrollando, sostenemos que entre el lenguaje y el pensamiento se da una relación de interdependencia, es decir, que el pensamiento se va construyendo de manera entrelazada con el lenguaje.

En este punto nos preguntamos... ¿Cómo surge el pensamiento? ¿Del interior de cada sujeto o en el encuentro con el otro? El centro organizador y formador de la actividad mental no está en el interior del sujeto, sino en la interacción que se da en el encuentro con el otro. Tomando los aportes de Norma Filidoro, brindados en una capacitación a nuestro equipo en el presente año, el pensamiento surge en un entre, es decir, como consecuencia de una interlocución, de que la estructura del lenguaje es dialógica. Entonces, no emerge

del interior de un sujeto, sino que se produce en el encuentro con un otro que interactúa en términos del lenguaje, en una interlocución permanente.

Desde las conceptualizaciones de Vigotsky, el lenguaje humano nace de la necesidad de la comunicación, como sistema que media la transmisión racional e intencional de experiencias y pensamientos. El autor afirma que el lenguaje *“es el medio a través del cual se comunica el pensamiento individual a los demás”* (1994, p.150). El pensamiento, lejos de existir independientemente del lenguaje, es más bien un desarrollo producido por él en forma de “lenguaje interior”. Filidoro, sostiene que el lenguaje es constitutivo del pensamiento, ya que “pensamos en palabras”. El lenguaje interior, se encuentra ligado a la función simbólica, la que posibilita la sustitución de un hecho u objeto por una imagen, un símbolo o una palabra.

Se puede decir, que el lenguaje y el pensamiento estarán siempre interconectados en toda actividad cognoscitiva que ponga en marcha un sujeto. Esto se puede ver claramente cuando un sujeto debe dar cuenta sobre cómo resolvió determinada situación; por ejemplo una persona puede hacer andar un auto pero, si se le pregunta en el momento que está llevando a cabo la acción, por qué pasó de segunda a tercera y en qué momento, es probable que no sepa cómo, ni en qué momento lo hizo, lo hace de manera automática. Hay un conocimiento que uno lo registra en el cuerpo porque lo siente y en el oído porque escucha el motor del auto. Ahora, si se le pregunta en ese momento *“¿Cómo lo hiciste?”* es probable que no puede dar cuenta conceptualmente cómo lo está haciendo. Lo que le va a permitir poder dar cuenta del “cómo” es la reflexión posterior que pueda hacer sobre esa acción. En ese momento, en esa operación, se está construyendo otro conocimiento del que antes no se disponía y que va a permitir mediante un proceso de abstracción y generalización una reflexión, en donde a partir de ahí ese pensamiento es entonces reflexivo.

Pensemos otra situación: un niño que se encuentra realizando un problema matemático que implica una división y no puede dar cuenta del procedimiento que realizó... ¿Qué quiere decir?, ¿que no puede pensar?, ¿que resuelve de memoria?, ¿no sabe dividir?, ¿lo hace de forma mecánica? Lo que sucede allí es que hay un saber acerca del cómo pero no es posible conceptualizar sobre la operación que se realizó. Hay un pensamiento que versa sobre los objetos, es decir que se refiere a los mismos y a las operaciones pero, lo que no se puede es

pensar sobre el pensamiento, reflexionar acerca de la operación que realizó con ese objeto. Entonces, cuando un niño resuelve una división y no puede dar cuenta de cómo lo hizo, no es equivalente a que no sabe dividir o que lo hace automáticamente; porque la toma de conciencia siempre es posterior, nunca es a priori. Filidoro explica que el pensamiento no funciona ahí, las personas no funcionamos aplicando esquemas de conocimiento, aplicando estructuras en las cosas, en los objetos de la vida sino que es al revés, se construye a partir de la operación, del contacto con el objeto, en esa interacción. Y esto es posible gracias al lenguaje. A esa relación entre el pensamiento y el lenguaje es a la que nos referimos, por eso es que pensamos a el lenguaje como constitutivo, porque cuando se reflexiona acerca de la propia acción, ahí se construye algo que antes no estaba.

En este punto, podemos preguntarnos ¿Cómo se vincula el pensamiento con la metacognición?

Filidoro sostiene que “la metacognición es reflexionar acerca de una reflexión” y cada vez se puede reflexionar acerca de la reflexión anterior. Por lo tanto, se puede continuar con ese conocimiento, no es que se cierra en un momento, sino que es infinito. A modo de ejemplo, si reflexionamos acerca de cómo se construye un texto, podríamos comenzar pensando por cuál es el propósito, pensar una introducción, cómo dar inteligibilidad a lo que se quiere transmitir y el cierre del mismo. Esto es una construcción, es un conocimiento metacognitivo acerca de la escritura. Ahora, si luego reflexiono sobre los ejemplos que se dieron en ese texto, eso que era metacognición ahora se transforma, se ubica, como un objeto de conocimiento y se va a teorizar, reflexionar sobre eso. Entonces ahí la metacognición es otro nivel porque el movimiento es dialéctico. Siempre aquello que en un nivel funciona como metacognitivo, en otro puede ser objeto de conocimiento.

Lenguaje comprensivo: entre el comprender y el decir.

Como se mencionó anteriormente, el pensamiento se produce en el encuentro con un otro interactuando en términos de lenguaje. Ahora bien, en este encuentro... ¿el otro escucha exactamente lo mismo que yo quise decir? Nos preguntamos ¿cómo se da la comprensión en esa interlocución?

Entre el comprender y el decir, desde el punto de vista lingüístico, está el armado de las leyes gramaticales que permiten decir lo que se comprende de la manera que la

gramática de la lengua lo determina. Tenemos que tener en cuenta que el armado del enunciado que se pueda construir también depende de lo que se comprenda, ambas competencias están presentes.

Entonces podemos pensar que lo que uno dice y lo que el otro escucha, o lo que uno explica y lo que el otro entiende no son homologables. Lo que hay, es siempre una intercomprensión parcial que está teñida de múltiples factores que pueden incidir en ella. Esto se puede observar cuando algo de esa interlocución se conserva, como podría ser por medio de una grabación. Este recurso nos da la posibilidad de obtener un registro textual de lo dicho, lo que permite que al volver a escuchar se pueda advertir cosas, que en un primer momento, quizás no fueron tenidas en cuenta. Solo se puede lograr con el paso del tiempo y cuando de alguna manera, ya sea por medio de una grabación o de forma escrita, algo de esa interlocución puede permanecer sin modificación.

Si entendemos que la intercomprensión es siempre un espacio de interlocución, entonces, lo que se entiende no proviene del interior de cada sujeto sino del encuentro. En ese sentido, cada uno es responsable de lo que el otro entiende o no.

Pensemos un ejemplo, en la escena escolar cuando un maestro dice *“Ya se lo explique cinco veces”, “Todos entendieron y él no”*. ¿Dónde está la responsabilidad de cada interlocutor? En estas expresiones, observamos que el problema está ubicado en el niño que no comprende *“Es él que no entiende”*. Las consecuencias de este modo de pensar es no poder salir de ese lugar, no intentar ajustarse a lo que el otro puede estar escuchando, comprendiendo.

¿Qué nos sucede a nosotras cuando nos enfrentamos con situaciones similares en la clínica? ¿Cuántas veces nos encontramos hablando sobre un paciente expresando *“Comprende”* o *“No comprende”*? Norma Filidoro conceptualiza acerca de esto diciendo que la pregunta no debería ser formulada de ese modo, sino precisar **¿Qué comprende?** y **¿Cómo comprende?** ya que hay distintos niveles de comprensión, como así también diversas formas de acceder a la misma.

Ahora bien, ¿qué cuestiones hay que tener en cuenta en el encuentro con nuestros pacientes para poder hacer accesible lo que decimos y cómo lo decimos? Pensando en esto, la entonación sería lo primero que se comprende, porque al decir de (Giuliani, 2016, p.54) *“las primeras diferencias llegarán a través de la voz, que impone pausas, que interpela”* . En

este sentido es uno de los factores que favorece a la comprensión. No es lo mismo leer a un niño un cuento en una forma monocorde, sin imprimir variaciones sobre las expresiones y el tono de voz, que hacerlo prestando atención a esos tonos, poniendo énfasis en determinados enunciados como así también pausas que puedan permitir acceder a una mejor comprensión.

Otro aspecto a tener en cuenta es lo contextual, lo paraverbal, es decir todo lo que tiene que ver con lo corporal, la gestualidad y la mirada. Por ejemplo, preguntarle al niño *“¿Querés que te preste el lápiz?”*, sin realizar ningún gesto, o *“¿Querés que te preste este lápiz?”*, con el lápiz en la mano. En el segundo caso, observamos que se le muestra al niño el lápiz como una opción convirtiéndose en un facilitador del contexto que lo ayuda a comprender mejor. En este punto, estaríamos advirtiendo que el niño está ubicado en un primer nivel de comprensión con la referencia del aquí y ahora.

En relación a lo contextual, Fernando Baralo, en el marco de una capacitación al equipo durante este año, ubica que existen dos tipos de palabras: las que tienen un referente único y su significado es un sólo concepto (como “silla”) y aquellas que son términos relacionales ya que el referente es una relación y el significado se encuentra en función de una referencia. Dentro de estas últimas, se ubican las palabras relacionadas a los conceptos temporo-espaciales.

Tomando los aportes de Giuliani (2016), la espacialidad dependerá del sujeto que habla y del que escucha en expresiones como *“acá”, “cerca de acá”, “lejos de”*. La temporalidad marcará el tiempo del discurso en relación al tiempo del que habla, al principio será el ahora, para luego marcar una diferencia con lo que ya pasó y con lo que pasará. Por esto, para la comprensión del lenguaje es importante la construcción de las nociones de espacio y tiempo. No son sistemas diferenciales, se van complejizando y estructurando en el lenguaje.

En nuestra práctica clínica diaria, podemos observar que estas nociones, por el carácter relacional que implican, no son sencillas de adquirir para nuestros niños ya que situarse en relación a *“hoy”, “mañana”, “la semana que viene”* son aspectos que implican un pensamiento reversible desde lo cognitivo.

Es en el lenguaje que se observa la construcción de las nociones temporales espaciales, ya que el tiempo y el espacio están ordenados por el mismo. Se construyen en relación con el otro, en ese encuentro.

Jugando con Maxi (5 años) en una sesión, la psicopedagoga le pregunta: “¿Dónde dejaste el juguete?”. Maxi no puede responder con una acción ni con la palabra. Frente a esto, la psicopedagoga interviene nuevamente: “¿En qué lugar dejaste el juguete?” y recién ahí Maxi puede señalar arriba de la silla.

A simple vista, una pregunta con el encabezador “dónde” podría parecer sencilla, sin embargo, como planteamos previamente, al ser un término relacional, la referencia del lugar no está incluida, es por esto que supone más complejidad para el interlocutor. La segunda pregunta de la psicopedagoga, utilizando el encabezador “qué” se convierte en una opción más accesible para la comprensión ya que permitiría un encuadre para la posible respuesta. Sobol (2018) plantea que el primer encabezador en una pregunta que comprenden los niños es el “qué” y, en segundo lugar, el “dónde”.

Entonces, sostenemos que en la interacción con niños con dificultades para adquirir dichas nociones la oferta debería centrarse, no tanto en la información o aprendizajes memorísticos, sino en experiencias significativas y utilizando diferentes modalidades sensoriales y recursos. Por ejemplo, una posible intervención con un niño que aún no adquiere estas referencias podría ser ordenar la sesión para favorecer la construcción de la temporalidad de la siguiente manera: “Vamos a comenzar hablando sobre lo que hiciste el fin de semana, luego vamos a escribirlo en tu cuaderno y finalmente vamos a jugar”. Esta temporalidad que se da de manera oral se podría acompañar de dibujos o escritura que acompañen la secuencia, por una parte para brindar otra modalidad y por otra, para poder utilizarlo de referencia y volver a la misma en otro momento. Por otro lado, si queremos trabajar las nociones espaciales, podemos proponer armar un dibujo y utilizando la apoyatura gráfica ir diciendo: “¿En qué lugar lo vas hacer?”; “¿arriba o... abajo?”; “¿cerca o... lejos de?” (señalando cada espacio).

Si bien estos son ejemplos puntuales que no siempre son transferibles a todos los casos, lo que intentamos transmitir es la importancia de ir ubicando intervenciones posibles que potencien la construcción de estas nociones.

Lengua oral, lectura y escritura: ¿se escribe y se lee como se habla?

Así como estar inmerso en la lengua oral representa un elemento fundamental para el desarrollo cognitivo, subjetivo y social, ya que permite una participación con el entorno de manera más plena y activa, aprender a leer y escribir representa otro evento central. De la misma manera que a cierta edad se esperaba que un niño hable, igualmente sucede con la adquisición de la lectoescritura. Socialmente, en determinado momento de la escolaridad, se espera que los niños y niñas ingresen en la legalidad de la lectura y la escritura por el valor comunicativo, cognitivo y social que conlleva.

Como plantea Carmen Fusca (2015), entendemos que la lectura y la escritura son prácticas sociales y cognitivas complejas. Así como leer no es tan sólo transformar unidades gráficas en unidades sonoras, sino que implica la construcción de significados, escribir es más que decodificar, implicando procesos de planificación, comunicación y revisión.

Es a razón de esto que no podemos dejar de interrogarnos en nuestra práctica diaria ¿De qué manera las dificultades lingüísticas obstaculizan estos aprendizajes en el niño?, ¿qué pasa cuando la dificultad en el lenguaje oral se pone de manifiesto en la adquisición de la lectura y escritura?

En un primer lugar, nos parece primordial hacer una breve distinción entre la lengua oral y la lengua escrita. Sobol (2018) sostiene que son dos sistemas diferentes, la relación entre uno y otro es arbitraria y esto es una de las cosas más complejas. La escritura constituye una superestructura cultural añadida hace unos pocos miles de años a la lengua oral luego de un proceso histórico de construcción con el objetivo de convertirse en un sistema de representación y notación (Fusca, 2015). Para poder dominar el plano escrito, un niño debe llegar a comprender primero que cada grafema representa un sonido y, como se mencionó, esta relación no se da naturalmente sino que es arbitraria.

En el marco de un curso dictado en la sede en el año 2013, el psicopedagogo Oscar Amaya sostiene que no se produce un pasaje directo de lo oral a lo escrito. Desde el punto de vista cognitivo, es insuficiente para un niño saber hablar para alcanzar una toma de conciencia acerca de la lógica que organiza, ordena y agrupa las letras en palabras y a éstas en enunciados.

Otra distinción que podemos realizar es que la lengua escrita es un documento que queda fijo, se materializa por lo que se puede volver a este una y otra vez, en otras palabras, tiene permanencia. Mientras que lo escrito transcurre en un espacio, la lengua oral es fugaz y volátil. A medida que una persona va hablando, eso que dice desaparece, sólo podría permanecer, de manera parcial, en la memoria de los interlocutores que adaptan lo escuchado a partir de sus experiencias. Entonces, podríamos decir que es inmaterial e inaccesible.

Como ya mencionamos, las dificultades en la producción de la lengua oral es la cara más visible cuando estamos frente a un niño. Entonces, un punto importante a destacar es ¿influye la dificultad en la producción de la lengua oral al momento de escribir?

Para echar luz a esta pregunta, Sobol sostiene que el niño tiene que armar una cierta infraestructura lingüística para que se armen condiciones básicas para acceder a la lengua escrita.

Ahora bien, en niños que han accedido al lenguaje oral ¿Qué pasa cuando suelen omitir o sustituir un fonema? Por ejemplo, niños que en lugar de decir *“escalera”* dicen *“ealeda”*. Al momento de escribir esa palabra ¿Qué sucede? Cuando recurre al auto dictado para escribir y pronuncia *“e-ca-le-da”*, lo que sucede allí es que se auto dicta una palabra con una identidad tal cual como él la puede producir oralmente. No ha incorporado la representación mental del fonema, y se encuentra comprometido también la ejecución del mismo. En estas situaciones, la escritura puede ser utilizada como soporte, es decir, como recurso del cual el niño puede valerse para volver a leer y darse cuenta que algo falta o que algo no sonó bien en la palabra que debía escribir.

Durante muchos años, se mantuvo la creencia que *“para poder escribir bien, había que hablar bien”*. Sin embargo, esta relación no es una ley, ya que hay situaciones que se dan a la inversa, es decir, niños que presentan dificultades en el plano fonológico fonético, pero al momento de pasar al espacio escrito, las mismas no se ven plasmadas. Por ejemplo, un niño puede pronunciar *“dobo”* en vez de *“lobo”*, sin embargo puede escribirla de manera correcta, o bien puede darse la situación que sustituye (l por d) en el autodictado, pero con dictado externo, logre acceder a la forma correcta. Si bien no es lo que más usual en nuestra

práctica cotidiana, esta situación se da cuando el niño puede discriminar de manera auditiva el fonema, lo ha incorporado a su repertorio mental y conoce las diferencias, pero no sabe cómo ejecutarlo correctamente. Teniendo en cuenta estas dos situaciones, es importante que en nuestro rol como psicopedagogas, podamos contemplar esta diferencia, ya que las intervenciones no serán las mismas.

Pensemos ahora en otra situación, niños que escriben sin segmentar las palabras ¿Por qué sucede esto? A nivel oral, la separación de palabras no existe, ya que nadie habla haciendo pausas entre palabras. Si la escritura fuera espejo fiel del habla deberíamos escribir sin espacios o poniendo espacios solamente en aquellos lugares donde algo finaliza. Esta aglomeración de palabras que realizan los niños no es algo extraño si tenemos en cuenta que en la Antigüedad, se escribía sin separación entre palabras y sin signos de puntuación, por lo que reponer estas marcas quedaba a cargo del lector. La separación de la escritura en unidades gráficas (palabras) fue una transformación cultural propia del sistema de escritura en pos de obtener una comprensión más fácil sin la necesidad de la intermediación de la lectura en voz alta.

Oscar Amaya (2013) sostiene que los niños reflexionan sobre su forma de hablar cuando comienzan a escribir y en ese momento la oralidad se instala como objeto de conocimiento. La escritura brinda un sistema interpretativo que permite reflexionar sobre la oralidad, permitiendo así, que ésta se constituya en observable. Los niños en su intento por comprender la palabra escrita deben objetivar la lengua, es decir convertirla en objeto de reflexión, lo que se torna en una acción metacognitiva en sí misma.

El reflexionar sobre la oralidad permite transformar en observables no sólo aspectos sonoros de la lengua, si no semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. De esta manera, por medio de intervenciones clínicas psicopedagógicas, podemos abordar esta relación lengua escrita-proceso metacognitivo, propiciando a su vez los procesos de comprensión, evocación y organización del lenguaje.

Intervenciones posibles en la clínica Psicopedagógica

Pensamos que las problemáticas del lenguaje no pueden pensarse sin los hablantes. Como bien desarrollamos en ejes anteriores el lenguaje se construye *con otro* (que porta palabras), *por otros* (que la demandan) y *para otros* (que lo escuchan). Por ello es fundamental ver cómo ha sido la historia de ese niño. No se puede dissociar el lenguaje de lo afectivo y de lo vincular en su construcción.

Al decir de Noemí Giuliani (2018 p. 68), *“intervenir es actuar de una forma determinada dentro de un proceso”*. Sabemos que el lenguaje nos da información sobre el punto en que se encuentra el niño en relación a la constitución subjetiva como así también de los aspectos comprensivos. Por ello, parte de nuestra intervención, estará direccionada hacia que ese lenguaje emerja, se amplíe, se diversifique y se desprenda de la concreción para que tome el vuelo que lo simbólico posibilite.

Norma Filidoro (2018) plantea que permanente debemos repensar las intervenciones clínicas, ya sea en un proceso de evaluación diagnóstica o en una instancia de tratamiento. Sostiene la convicción que es desde allí, desde el lugar que se realiza la intervención, donde realizamos una lectura acerca de las respuestas del niño. No son independientes de la mirada, entendiendo por mirada tanto al marco conceptual como el instrumento de indagación que en ese marco se crea para responder a las preguntas que surgen en su interior. El marco conceptual del profesional sostiene y dirige la mirada sobre el niño. La lectura es siempre desde una posición, una conceptualización.

A razón de la perspectiva dialógica, sabemos que al momento de intervenir es necesario *“hablar desde la oreja del otro”*. ¿Y a qué nos referimos cuando planteamos esto? Es tratar de posicionarnos en un lugar donde nos adaptemos al discurso ajeno. En cada acto enunciativo nos iremos adaptando en nuestro decir en función del otro y de su contexto. Esto último es en relación a los pacientes, padres o docentes, dónde, además de utilizar la palabra como recurso, también podría ser necesario ejemplificar con imágenes. La diversificación ensancha las diversas maneras de que el otro entienda lo que digo.

Al momento de estar con un paciente, debemos poder pensar aquellas preguntas que formulamos abiertas o cerradas, qué palabras utilizamos, tanto en la estructura sintáctica como en la prosodia. Para esto, es relevante poder vislumbrar qué comprende, cómo comprende, lo que dará cuenta de su nivel de comprensión posee cada niño.

Sobol sostiene que si trabajamos desde la comprensión, la producción fluye porque si bien la comprensión y la producción verbal requieren de operaciones diferentes, cuando se comprende se deben identificar los términos pertinentes a la lengua. Todo el tiempo, cuando se está escuchando, se realiza un trabajo de reconocimiento de identidad de la lengua. Es por eso que cuando se sale del código, no se comprende en absoluto.

Ahora bien, nos preguntamos *¿Cómo se comienza trabajando por la comprensión?*

Una primera cuestión es ubicar qué comprende el niño, porque la idea es comenzar desde ahí, ir a donde él está. A veces se entiende que el lenguaje es sólo producto de estimulación, pero entendida a la estimulación “como llenar de palabras”. Cuando un niño menos habla, nosotras al intervenir menos hablamos, porque cada palabra que usemos tenemos que seleccionarla bien, tiene que ser lo suficientemente significativa, pertinente a la situación, funcional a lo que se dice. A su vez, hay que usar mucho lo paraverbal, el tono lúdico. El jugar con la voz, es un instrumento fundamental.

A continuación ejemplificaremos algunas viñetas a luz de vislumbrar posibles situaciones de diálogo e intervenciones:

Viñeta Diego

Diego es un niño de 6 años, se encuentra cursando primer grado. Asiste a Psicopedagógica hace un año. En un encuentro el niño comienza a armar un rompecabezas, al terminar la psicopedagoga le dice:

“Contame que hay en el rompecabezas”

D: - “1, 2, 3, 4, 5...” (cuenta las fichas)

P: - ¿Qué están haciendo los dinosaurios?

D: “Dinosaurios” (los señala) “Arme” “Termine, a guardar dinosaurios” (comienza a desarmar el rompecabezas”

P: “¡Ay! que miedo los dinosaurios grandes!

D: “Ajaa...”

P: “¡Si! Me dan miedo los dinosaurios tan grandes”

D: “¡¡Aah!! Si...” (continúa guardando)

D: ¿Casa?

P: ¿Quieres ir a tu casa? ¿Qué vas hacer?

D: “Mamá, cocinar”

P: “La vas a ayudar a mamá a cocinar. ¡Que rico! ¿Qué van hacer?”

D: “Lentejas, arroz”

P: “¡Que rico, lentejas con arroz!”

D: ¿Casa? ¿Vamos? (Ya en la puerta)

En este breve recorte, en primer lugar, podemos observar la primera intervención que realiza la Psicopedagoga diciendo “Contame qué hay en el rompecabezas”, esto es una pregunta abierta que no permite armar un encuadre para el niño y ante este enunciado Diego y responde con literalidad...

“Contame que hay en el rompecabezas”

D: - “1, 2, 3, 4, 5...” (cuenta las fichas)

Se observa aquí que su respuesta es en relación a la imagen y no responde por la escena. El niño realiza un recorte de la palabra “contame” tomando solo la primera parte de la misma “conta”, no logrando desprenderse del objeto y abstraer al momento de responder.

Repensando este recorte, una posible intervención, con una pregunta más cerrada y dirigida, podría haber sido ¿Qué ves en este rompecabezas?... Como se mencionó en el apartado anterior, comenzar la pregunta con el encabezado “Qué” resulta más simple, ya que es el primero que comprenden los niños y permitiría un encuadre para la posible respuesta del niño.

Por otro lado... ¿Cuántas veces nos pasa que por más que sabemos lo que nos quieren decir formulamos una pregunta?

D: ¿Casa?

P: ¿Quieres ir a tu casa? ¿Qué vas hacer?

D: "Mamá, cocinar"

En este fragmento la Psicopedagoga sabía que Diego quería ir a su casa, una posible intervención podría haber sido "Ah! querés irte a tu casa, ¿Qué vas hacer?" Responder con una afirmación sería una forma de decirle al niño que lo entendimos y poder ampliar su campo lingüístico ofertando la posibilidad de construir su propio lenguaje. Estas intervenciones para Diego son necesarias ya que es un niño que se expresa con verbos en subjuntivo "Arme", "Termine", enuncia frases pero sin artículos "Mamá, cocinar" ... es imprescindible poder poner palabras allí.

Nos parece importante mencionar que a través del lenguaje de este niño podemos analizar el nivel de comprensión por un lado, y por otro lado el punto en que se encuentra el niño en relación a la constitución subjetiva, pareciera estar posicionado como un niño de menor edad.

Viñeta Juliana

J. es una nena de 10 años que asiste a psicopedagogía hace tres años y presenta muchas dificultades en los aspectos cognitivos. Asiste a modalidad especial hace un año. En una sesión la profesional pregunta acerca de las clases de natación, ya que era una actividad nueva que comenzaría ese año con alguno de sus compañeros.

P: J, ¿Sabes qué cosas tenés que llevar a natación ?

J: *Teno e lleva e cosho* (J. no puede nominarlo, sin embargo hace un gesto de algo que cuelga, lo que se interpreta como bolso o mochila)

P: *¿Tenes que llevar un bolso? ¿Una mochila?*

J: *No she a mamá*

P:*Ah, no sabes como se llama, y querés que le pregunte a tu mamá*

J:*Tí, que no me acueido.*

La Psicopedagoga continúa dialogando y propone armar una lista con algunos elementos que la niña necesita llevar a natación y que anteriormente había nombrado ,como jabón, y cepillo. Cuando la profesional retoma la palabra jabón dice..

J:- No, no hay que tevar jabon. Hay que nadaaaaaa.

P:-Ah, vos querés que anotemos las cosas que tenes que llevar para poder meterte al agua y nadar.

J: Ti. Ete coto amaio (se señala los brazos)

P:- Ah flotadores que se ponen en los brazos (acompañando con el gesto) sí, esos sirven para nadar, claro eso lo necesitas para poder flotar en el agua. ¿Y qué más necesitás?

J:- Para Secaime (hace movimiento frotándose el cuerpo)

P:- ¿Cómo se llama lo que usas para secarte?

J: Cholala

P:- Claro, toalla.

En esta escena se pueden observar algunas cuestiones para reflexionar. Respecto de J, podemos decir que lo que se observa en su lengua es la falla en el sistema fonológico-fonético, ligado esto también a lo semántico y lo sintáctico. Aquí tenemos una cuestión para pensar y es que si partimos que el lenguaje y el aprendizaje se construyen con el otro y algo de lo fonético está comprometido, los intercambios con pares se reducen y por ende esto va a generar impacto empobreciendo también el aspecto semántico del lenguaje y el plano comprensivo. En el caso de J. también podemos observar anomias cuando debía evocar algunos objetos. Sin embargo algo a destacar es que desde el punto de vista dialógico J, tiene recursos: cuando la profesional no la entiende ella hace gestos haciendo uso de lo paraverbal, realiza circunloquios y también puede decir que no, evidenciando que el otro que tiene delante entendió mal respecto de lo que ella quería decir. Estos elementos dan cuenta de la posición subjetiva que toma esta niña en el encuentro con el otro.

Respecto de la psicopedagoga y sus intervenciones, se puede ver cómo le devuelve una respuesta de lo que interpreta a modo de afirmación y no de pregunta, evidenciando que allí hay un diálogo.

J: No she a mamà

P:Ah, no sabes como se llama, y querés que le pregunte a tu mamà

La profesional toma el enunciado y lo amplía, es decir que, ofreciéndole a J. posibilidades para que construya el lenguaje, poniendo palabras allí donde no lo hay, armando oraciones con sentido, ampliando su vocabulario. Sin embargo la situación a modo

de interrogación que genera la profesional cuando le pregunta “¿cómo se llama eso que usas para secarte?” , ahí, algo del diálogo se corta, porque la psicopedagoga ya sabe la respuesta, entonces acá esto deja de ser un diálogo para pasar a ser una evaluación ,para indagar si J. puede decirlo o no. ¿Cuántas veces nos ha pasado que en el intento de querer evaluar algo, cortamos lo beneficioso y productivo de ese encuentro con el niño? Una intervención correcta hubiese sido: “Claro J, la toalla”, sin ser necesaria esa evaluación sino devolverle directamente lo que ella no podía nominar. Y partimos desde aquí porque como venimos desarrollando el lenguaje se construye en el encuentro con el otro y es a partir de la experiencias y el sentido que el sujeto irá construyendo lenguaje.

Viñeta Dante

Dante es un niño que está en primer grado, tiene seis años y llega a psicopedagogía a partir del screening que realiza el Equipo, en el marco del programa Salud Escolar. Debido a que se observan dificultades en cuanto a la lectura y escritura.

En una sesión Dante llega y le pide a la psicopedagoga jugar a las muñecas *Barbie*, elige una diciendo: “¡Ésta, la mamá!”

La psicopedagoga elige otra *barbie*: “Yo quiero ésta, la hija.”

Luego el niño comienza a buscar por el consultorio y dice “El auto”

P: *No sé dónde está.*

Sale del consultorio sin mediar palabra con la profesional y le pregunta a otra psicopedagoga.

D: *¿A dónde dejaron el auto?*

La psicopedagoga que está afuera le da el auto y luego el niño vuelve a entrar al consultorio, y lo pone en la casita de *Barbie*. Momento donde ve un papel en la casa.

D: *Alto un mensaje!!! Querido Papá Noel la doctora se portó muy bien y te dio un regalo y lo escondió muy fácil.*

P: *¿Qué doctora? ¿a quien le dio un regalo Papá Noel?*

D: *Santa te dejo un regalo aca!! Lo escondió muy fácil.*

P: *¿A mí?*

D: *Siiiiii. ¿Lo encontramos? ¡Lo encontré!. Uhhhh está atorado. ¡Aquí está lo encontré! Más tarde agarra un papel y se lo da a la psicopedagoga.*

P: *No sabía que iba a venir papá Noel, ¡que sorpresa!*. (como intento de darle marco de juego a una escena que el niño trae descontextualizada).

En esta escena se puede observar que en un principio el niño y la psicopedagoga estaban organizando el comienzo de un juego, las barbies, eligiendo cada uno una muñeca e iniciando la búsqueda del auto de *Barbie*.

El niño ingresa nuevamente al consultorio con el auto en la mano, pero aparece un papel en la casa de muñecas, el cual desencadena en el armado de otra escena por parte del niño, “la carta de papá Noel” que deja a la psicopedagoga por fuera de la situación. De algún modo pareciera el niño no poder adecuar el discurso al contexto, ni al objetivo. Como tampoco al interlocutor, quien en este caso esperaba la llegada de él y el auto para comenzar a jugar a lo acordado. En esta situación se observa alterada la dinámica de diálogo de algún modo pareciera el niño traer a escena un tema descontextualizado, dificultando que el otro, en este caso la psicopedagoga, pueda seguir su discurso.

En este recorte se puede vislumbrar el uso de expresiones/palabras en neutro ¡ALTO! ¡ESTÁ ATORADO! dónde estaría comprometida la prosodia, es decir la parte musical, el ritmo, el acento. Si analizamos bien las producciones de los enunciados uno podría denotar que los aspectos fonológicos e incluso morfosintácticos son correctos, sin embargo la entonación que en este caso pareciera ajena al medio lingüístico. ¿qué es lo que se pone en juego al momento de esta producción? Irene Sobol refiere que en los procesos de apropiación de la lengua se ponen en juego los mecanismos de identificación. Entonces nos preguntamos ¿con quién se identifica este paciente?, ¿Quién es el otro de este niño? Si consideramos la apropiación del lenguaje en relación a que hay un otro que da lenguaje. Pensamos que esta apropiación se construye y no se trata de una mera imitación; y se construye porque hay otro que ocupa el lugar de dador de lenguaje.

Noemí Giuliani (2016) dice que *“apropiarse de la lengua no es solo apropiación del código pues al ser dada por otro, lleva consigo lo que en la lingüística fue llamado lo paralingüístico: mirada, prosodia, pausas todo aquello que singulariza la relación entre ese bebé y quien cumple función materna”*

Desde el Equipo coincidimos con Benveniste que el hombre se constituye como sujeto en el lenguaje, a través del lenguaje. Entonces nos parece pertinente preguntarnos en este caso acerca de qué otro sostiene el armado de la estructuración psíquica. Coincidimos con Noemí

Giuliani el otro debe ser considerado como un lugar, el lugar desde donde se constituye la palabra.

Por otro lado también notamos que ciertos aspectos de la función pragmática se encuentran comprometidos, alterando así la dinámica del diálogo con el otro, en este caso con la Psicopedagoga. El armado de otra escena “la carta de papá Noel” la deja por fuera de la situación, siendo la escena descontextualizada de lo que se venía hablando. Por supuesto que este un ejemplo de entre tantos otros que trae este niño al consultorio no respondiendo en concordancia con lo que dice el hablante. Lo que queremos destacar acá entre otras cuestiones es también poder ubicar cómo usa el lenguaje un niño según el contexto en interlocución y cómo funciona el lenguaje de este niño en la dinámica del diálogo.

Ahora bien en el caso de este niño podemos leer en el interior de la práctica clínica que las dificultades en la función pragmática y prosodia, nos permiten pensar acerca de los lugares en el momento de inserción al lenguaje de Dante, en relación a quien sostiene las funciones parentales, y dar cuenta de la matriz lingüística que sostiene el decir de este niño pudiendo así suponer que estas dificultades estarían ligadas a un compromiso en el proceso de subjetivación viéndose por el momento vacilante el armado de la estructura subjetiva.

Viñeta Bruno

Bruno es un niño de 8 años que se encuentra cursando segundo grado. Asiste a Psicopedagogía hace un año. Es importante señalar algo significativo en la historia de Bruno. Este niño manifestaba pasar mucho tiempo solo, expresando por medio de dibujos “*Buno tiste solo*” “*Buno sòlo, papa bajar mama bajar*”. (Bruno solo, papá trabajar, mamá trabajar) Es significativo poder pensar ¿Cómo construyó el lenguaje este niño que pasaba horas estando solo? A continuación, les presentamos una pequeña viñeta de un encuentro con Bruno. Al llegar un día a sesión la psicopedagoga le pregunta:

P:- ¿Cómo estás Bruno?

B:- Ben, mañana llovo mucho fue tu cuchate.

P: -Ah! no!!!, ¿cómo? ¿dónde llovió?

B :- Mi casa llovió

P: -Ah! y ¿cuándo llovió?

B:- Manana te dije!!. Luego dice :- jugar!! (señala un juego que estaban sobre la mesa)

Con este recorte queremos ubicar dos cuestiones, por un lado la posición del niño y de la psicopedagoga en relación a la situación de diálogo y, por otro lado la construcción de las nociones temporo -espaciales en los niños con dificultades. Comencemos haciendo la lectura respecto de esto último.

Podemos ver, que este niño tendiendo 8 años, aún no puede ubicar de las referencias “ayer” “mañana”, su deseo de querer transmitir y comunicar esta presente, pero el mismo siempre se presenta desorganizado, por momentos, para hacerse comprender, podía utilizar el recurso del dibujo sí la psicopedagoga se lo ofrecía, también utilizaba gestos a fin de hacerse entender. Pero pensemos que estos recursos no alcanzan si uno quiere hablar de las referencias de tiempo. Como bien señalamos, la mayoría de los niños que nos consultan por dificultades en los aprendizajes y en el lenguaje, también suelen tener dificultades en la construcción de las nociones temporo- espaciales. Nuestra pregunta es ¿cómo trabajar estos aspectos con los niños? En este recorte se puede observar que la psicopedagoga se queda ligada en indagar acerca del tiempo verbal, siendo este una de las nociones más complejas de adquirir en los niños. Con la pregunta ¿Dónde llovió? intenta que el niño ubique algo de lo espacial, sin embargo cuando le re-pregunta ¿Cuándo? Bruno vuelve a contestarle “manana te dije” con cierto enojo. La profesional tenía en claro que Bruno no estaba ubicando bien la referencia temporal y eligió seguir re-preguntando. En estos casos, este tipo de intervenciones dejan de dar lugar al diálogo, porque en este caso el que repregunta ya entendió que el otro no puede, dejando al niño por fuera. Como intervención posible, en esta situación, hubiese sido pertinente expresarle el tiempo verbal y decirle: “¡Ah, claro! ¡**Ayer** llovió!” enfatizando la entonación en el ayer. Esta expresión con entonación en el término “ayer” , permite brindarle al niño el recurso temporal, esto también es una manera de ofrecerle lenguaje al niño, y además brindarle la posibilidad de que se mantenga ese diálogo.

Por otra parte, es importante cómo nos posicionamos frente al niño, poder pensar el por qué de nuestras intervenciones y así cuestionarnos qué queremos encontrar y producir en el otro. En este caso con su intervención la Psicopedagoga generó un obstáculo en el

diálogo provocando que el niño frente al otro que no le entiende haga un corte diciendo “jugar” (la lectura que podríamos hacer es que Bruno pensó no me entiende, no quiero seguir con las preguntas, pasemos a otra cosa, pasemos a algo que yo sí puedo que es jugar).

Viñeta Gastón

Gastón es un niño de 8 años que llega al Equipo de Psicopedagogía derivado por la Fonoaudióloga del Hospital “Dr. Parmenio Piñero”. En la primer entrevista la madre refiere “Gastón no puede expresarse, no habla bien, no es como los otros chicos. No tiene la misma comprensión que los chicos de su edad”. Por su parte, el padre comenta “le cuesta comunicarse con los otros niños, en la escuela lo dejan de lado. No conversa para un juego mínimo”. También manifestaron que fue diagnosticado hace tres años con epilepsia. No obstante, a su vez, explican que observaron signos de dicha patología desde los 2 años de edad.

Por su parte, la fonoaudióloga comenta que el foco epiléptico que presenta realiza descargas en las áreas temporales, es decir en el área del lenguaje. Se observan dificultades tanto en la comprensión verbal como así también en la producción de enunciados.

Lo primero que uno piensa cuando se nos presenta un paciente con dicho diagnóstico es “¿qué pasa cuando llega a consulta un niño con una patología “de base” orgánica?”, “¿qué le pasará?”, “si tiene epilepsia, ¿tendrá daño en su cerebro?”, “¿qué observamos en función de dichas características?”, “¿comprenderá?”

Desde el primer encuentro, se observó que Gastón tenía su propia manera de comunicarse. Presentaba ciertos bloqueos en el inicio de las palabras, ecolalias y no lograba armar oraciones sencillas. Aunque su vocabulario era bastante escaso recurría al armado de palabras - frases para comunicarse o usar el lenguaje gestual para reforzar lo que quería decir. Y a medida que transcurrían los encuentros surgían nuevos interrogantes ¿cómo comunicarse con un niño que tiene dificultades en la comprensión verbal? ¿cómo entender lo que me quiere decir?

Dicha cuestión nos interpeló al punto de pensar que, aunque uno no quiera, a veces puede ser hostil. Pensar que por ahí el niño habla y uno no logra entenderlo es donde puede

aparecer la angustia y nos preguntamos “¿qué hacemos?”. Se corre el riesgo de que esa angustia el paciente pueda vivirla como una cuestión de rechazo.

Según el Lic. Fernando Baralo lo primero que uno tiene que tratar, ante estas situaciones, es borrar todo y que el niño sienta que si está con uno, hay un *encuentro*.

La palabra comunicación viene de la palabra comunión, “*compartir en lo común*”. Entonces si uno comparte, si establece una comunión está comunicando. Nos podemos comunicar con lo que sea, pero lo principal es que hay un contacto y qué hay una intención de contactar, entonces eso es lo primero a establecer. El contacto con el otro se puede dar desde la gestualidad, desde el juego, con dibujos, con palabras, con caricias, con canciones. Desde ese contacto uno está haciendo algo: alojando.

Muchas veces los diagnósticos orgánicos pueden ser un obstáculo, pero debemos diferenciar que quién se ocupará de ello, es el médico, en este caso el neurólogo, y debemos tratar que esa información no contamine nuestras intervenciones. Primero, para trabajar con el paciente, deberemos ubicar qué le pasa y luego pensar en lo principal, el contacto. Una vez que se establece eso lo demás se puede construir. Pasará a una segunda instancia indagar y pensar ¿qué comprende? y ¿cómo comprende?

Debemos tener en claro que lo que hay que evitar en ese encuentro es replicar la situación que el niño vive en el aula todo el tiempo con el “no me entienden”. El espacio clínico tiene que ser ese lugar donde el niño sepa que allí será escuchado y comprendido.

Viñeta Micaela

¿Alguna vez se encontraron en una situación donde no le entendían nada a su paciente y no sabían qué hacer? Vamos a contarle el caso de Micaela:

M. tiene 8 años y 3 meses, asiste a Escuela de recuperación. Se encuentra en Tratamiento Psicopedagógico hace 8 meses. En la primera entrevista la madre refiere “Ella no habla bien, no habla, dice oraciones cortas”.

En un encuentro jugando con títeres la Psicopedagoga toma un payaso y comienza a ponerle voz...

P:- Hola payasito! ¿Vamos a jugar?

M:- El juego de mesa (y señala)

P: - ¿Ese juego de mesa? Son muy divertidos estos títeres...

P: - ¿Qué estás haciendo payasito?

M: - Oie! Vamo camiado

P: - ¿A dónde vamos?

M: - Vamo a camia a ese

P: - ¿A dónde querés ir payasito? (le pregunta la psicopedagoga al títere)

M: - La deta. - repite con una entonación más fuerte- ¡La deta!

P: - ¿Cómo? -acercandose a Micaela con voz más baja-

M: - La deta... -en voz baja acercándose a la oreja de la Psicopedagoga -

P: - ¿Lo reta? ¡Ay! ¡no entiendo!

M: - El ico

P: - ¿El chico?

M: - ¡No! ¡el ico! ¡el ico!!

Al no entender que le quiere decir la niña la Psicopedagoga cambia la escena...

P: - ¿Qué es lo que tiene ahí el payasito? Tiene un cascabel.

M: - ¡El ico! -continúa-

P: - ¡¡Aah!! En el circo está el payaso .Vos quieres ir al circo,i vamos!

¿Cuántas veces nos pasó encontrarnos en situaciones similares donde no logramos comprender lo que nos quieren decir y no sabemos cómo intervenir ante esto? Nos cuestionamos ¿qué hacemos?, ¿preguntamos?, ¿seguimos hablando de otra cosa?, ¿le decimos que no lo podemos entender?. Muchas veces no lo hacemos por temor de hacer sentir mal al niño o de que no se sienta comprendido por nosotros. Sin embargo no es menor pensar cuáles serían las consecuencias subjetivas para los niños de que el otro no responda, o de que el otro responda a otra cosa.

En esta escena la psicopedagoga frente a la situación de no entender eligió cambiar de escena, muchas veces nos sucede esto cuando no sabemos qué hacer. Sin embargo lo que estamos haciendo es dejarla fuera de la escena de diálogo, lo que seguramente también le sucede en la escuela cuando otros no la comprenden. Cuando no comprendemos lo que otra persona está queriendo decirnos, el primero que da cuenta de esto es el otro, porque lo gestual y lo corporal dice mucho en nosotros y, si continuamos como si nada pasara comienza a suceder algo que quizás ya vivió muchas veces, que se rompa el diálogo, y este

es el mayor obstáculo. El problema no es no entenderle a M. sino que eso se vuelva una situación que sea excluyente para ella, que quede fuera de escena, del juego. El Lic. Baralo sostiene que para poder entablar un diálogo con un niño es esencial el juego, como lugar de encuentro.

Al supervisar este caso con la Lic. Sobol, y el Lic. Baralo nos señalan la importancia de hacerle entender a la niña que algo de lo que está queriendo decir no suena entendible, que uno podría decirle “no te entiendo, pero yo quiero jugar con vos”, también se le podría ofrecer hojas y papel para que lo dibuje.

Otra cuestión a tener en cuenta es que la niña no tiene registro que no está pronunciando la palabra “circo”, es por eso que continúa repitiendola y lo hace cada vez más fuerte, se acerca a la Psicopedagoga porque cree que no la escuchó pero, no que no lo pronuncio bien. Es por esto que hay que hacer que se entere de esta situación de desencuentro, manifestando una actitud de interés frente a lo que está diciendo, hacerle saber que uno quiere entenderle, esto calma y alivia. Es imprescindible es que no se rompa el diálogo.

Otra cuestión a analizar en este escena es la siguiente :

M: - El ico

P: - ¿El chico?

M: - ¡No! ¡el ico! ¡¡el ico!!

En este fragmento podemos observar que M. posee la representación de la palabra “circo”, la tiene incorporada en su repertorio porque puede reconocer cuando la Psicopedagoga dice “chico” que esa palabra no es la que está queriendo decir. Es decir, que está comprometido el componente fonológico-fonético, la niña reconoce el fonema, conoce los rasgos mínimos que caracterizan ese fonema, y logra diferenciarlo del resto de las palabras (“chico”) pero no sabe cómo ejecutarlo, lo comprometido acá es lo fonético.

M: ¡El ico! -continúa-

P: ¡¡Aah!! En el circo está el payaso

En este momento la Psicopedagoga comprende lo que M. está queriendo decir, una intervención posible hubiera sido decirle con énfasis: ¡Ah! vos decís ¡circo!, pero me decías ¡ico! y es circo -enfaticando bien la sílaba CI- y continuar jugando. Esta intervención no

apunta a “corregir” a la niña diciendo “esta palabra se dice así”, la idea es ofertarle la forma correcta de ejecución de la palabra luego lo acepta o rechaza, si logra avanzar en su proceso de adquisición del lenguaje en otro momento quizás pregunta ¿Cómo es? ante no saber cómo decir una palabra.

Reflexiones finales

A lo largo de estos meses y con el desarrollo del presente escrito hemos podido conceptualizar algunas cuestiones respecto del lenguaje, que quizás a veces parecen obvias en la práctica clínica pero finalmente no lo son, por la complejidad misma del tema. Con este Ateneo hemos realizado un recorrido bibliográfico amplio no solo revisando y reflexionando sobre diferentes marcos teóricos sino también hemos podido articular y conocer los aportes que realizan otras disciplinas como, la lingüística, las neurociencias, el psicoanálisis, el constructivismo, entre otras.

A partir de este trabajo pudimos comprender el lugar que ocupa el lenguaje en la clínica psicopedagógica entendiendo que hay distintos abordajes posibles respecto del lenguaje, y que de acuerdo a desde dónde y cómo lo pensemos, nuestras intervenciones irán en una dirección y no en otra. Decidimos profundizar en ese “hacer en la clínica” que plantea la terapéutica del lenguaje, para conocer de qué manera podemos producir cambios en el lenguaje de los niños que nos llegan a consulta, considerándolo como un aspecto más entre otros por los cuales el niño se ve atravesado.

Pensando y teorizando al lenguaje desde este enfoque es que pudimos volver a pensar la pregunta respecto de ¿qué tipo de dificultad en el lenguaje tiene?, para a pasar a preguntarnos ¿quién es ese niño por el que nos consultan? ¿Qué le pasa a ese sujeto?, permitiéndonos ir más allá de observar si un niño habla bien o habla mal. Y es en este punto donde ubicamos al lenguaje desde la perspectiva dialógica y no en la perspectiva de lo fonoaudiológico, es decir, no como instrumento en el que nos manejamos solo con elementos abstractos, sino pensando la implicancia de lo subjetivo en el lenguaje.

Durante este ateneo decimos desarrollar los aspectos orgánicos, subjetivos, contextuales, cognitivos partiendo de la premisa de que no hay nada que se pueda deslindar de estos componentes, ya que todos estamos trazados por una biología, por una subjetividad y por un ser en una cultura. Nos sería difícil poder pensarlo de otra manera.

Por otro lado pensar en términos de estructura dialógica implica ubicar que como psicopedagogas somos responsables de lo que producimos en ese encuentro con el otro, no solo desde lo subjetivo sino también desde el sistema de pensamiento desde el cual opera ese niño, teniendo en cuenta que el pensamiento es producto de interacciones, al igual que el lenguaje y el aprendizaje, siendo este último el objeto de estudio que nos compete.

Continuamos sosteniendo que hay que ir a la búsqueda de lo singular en cada caso, ya que no será lo mismo un niño que tiene enormes dificultades fonológicas pero que hace intentos para que le entiendan, que un niño que habla con palabras difíciles pero que no dice nada o que aquello que dice es del orden del sin sentido.

Por último podemos afirmar que nos aproximamos a encontrar posibles respuestas a nuestras preguntas sobre el lenguaje, sabiendo que las mismas no darán lugar a certezas, sino la puerta de entrada para seguir interrogándonos, cuestión que resulta inherente a todo aquel que trabaja con niños.

Finalizando queremos cerrar haciendo una reflexión:

Porque es más allá de las palabras, que el sentido se construye,

Porque es más allá de las palabras que se producen los encuentros y los desencuentros,

Porque es más allá de las palabras que lo invisible se hace visible,

Porque es más allá de las palabras que pensamos al lenguaje en nuestra clínica.

ANEXO

ANEXO 1

Indicadores de alerta con respecto a probables trastornos del lenguaje

0 a 6 meses

- No se registran reacciones tónico-musculares-corporales-faciales cuando se producen voces humanas y/o sonidos medio ambientales.
- No hay reacciones cefalogiras, ni orienta la mirada hacia la fuente sonora de producción de voces, sonidos y/o ruidos del entorno.
- No manifiesta variaciones ni modificaciones de su estado emocional (tensión/distensión - llanto/sonrisa- irritación, agitación/calma, relajación) al escucha gritos y/o voces que vehiculen violencia, irritación, en contraste con voces afectuosas, melodiosas, calmas.
- No presenta o son poco frecuentes las expresiones sonoras que manifiestan estados de placer y displacer (vocalización de a/e/o/u y consonantes /g/j/ y /m/n/ con resonancia nasal).
- No produce sonidos mientras se alimenta, ni espontáneamente.
- No responde con sonrisa a la voz y al rostro de quien lo cuida habitualmente.
- Es excesivamente silencioso: presenta ausencia o escasas vocalizaciones, llanto débil y sin matices expresivos.
- No cesa su llanto, intenso y prolongado. al escuchar el canto y las verbalizaciones que vehiculizan la intención de calmarlo y contenerlo (sin que haya motivos de padecimiento orgánico).

6 meses- 1 año

- No progresa en la discriminación de voces conocidas de su entorno familiar con respecto a las voces desconocidas.
- Ausencia de risa.

- No presenta expresiones sonoras para manifestar displacer.
- No hay manifestaciones de atención en situaciones interactivas y ante la presencia de melodías musicales
- No mantiene la atención con la mirada o evita mirar el rostro de quien le habla.
- No se registran emisiones sonoras, características de balbuceo, combinatorias de vocales y consonantes (/g/j/k|b/m/p/n/t), formando sílabas.
- El balbuceo aparece de modo aislado y con escasas variaciones melódicas y prosódicas.
- No se registra balbuceo sin estar asociado al llanto.
- No incrementa el repertorio de emisiones sonoras.
- No reconoce por el nombre objetos conocidos y asociados a sus necesidades y deseos.
- No participa de la alternancia hablar-escuchar cuando un interlocutor se dirige al niño (matriz de situación de diálogo).
- Su llanto no presenta matices expresivos.
- No usa gestos indicativos, ni de apelación, ni de rechazo, etcétera.

1 año - 18 meses

- No comprende frases imperativas simples (órdenes), por ejemplo: “vení acá”; “dame la mano”, acompañadas de recursos paraverbales (mirada dirigida, gestos).
- No comprende ni reconoce por su nombre objetos referidos a su cotidianidad.
- No comprende verbos formulados en contexto (por ejemplo: dormir, comer).
- No incrementa el repertorio de producción de sílabas y sus combinatorias. No realiza duplicación de sílabas (papa - nene).
- No progresa en la verbalización de palabras conformadas por al menos dos sílabas iguales y progresivamente por dos sílabas diferentes (ejemplo: pato), características del primer año de vida.

18 meses - 2 años

- Es excesivamente silencioso.

- No produce verbalizaciones ni utiliza gestos ni mímica con valor expresivo/comunicativo espontáneamente, o lo hace escasamente.
- No produce palabras, ya sea conformadas por duplicación de sílabas ni por combinatorias de dos sílabas diferentes.
- En sus verbalizaciones no son reconocibles palabras de la lengua de su medio socio lingüístico. Produce una jerga ininteligible.
- No imprime melodías diferentes según la intencionalidad que vehiculice en sus expresiones verbales (características de la pregunta, agradecimiento, pedido, queja, etc.).
- No comprende frases simples conformadas por dos a cuatro palabras.
- No comprende el significado de palabras referidas a objetos concretos y/o representados en figuras que forman parte de su entorno y vida cotidiana. No comprende la forma verbal “no” de prohibición ni de existencia.
- No responde a su nombre.

2 - 3 años

- No interacciona verbalmente con otras personas o lo realiza de modo restringido y con recurso verbales y/o paraverbales precarios (en relación con la edad cronológica).
- No usa el término “no”, ni hay manifestaciones gestuales de negación.
- No reconoce por el nombre objetos ni personas, ni figuras referidas a sus deseos, necesidades, entorno y/cotidianidad.
- No comprende referencias espaciales básicas, tales como: arriba/abajo, adentro/afuera.
- No comprende frases interrogativas que incluyen las formas ¿qué?, ¿dónde? (por ejemplo: ¿qué querés?, ¿qué es?, ¿dónde está la pelota grande?).
- No realiza combinatorias de dos o más palabras (por ejemplo: “tita más”, por decir “quiero más galletita”).
- No refiere con sus recursos verbales y paraverbales situaciones concretas que ocurren en su presencia y situaciones ausentes ocurridas en un pasado inmediato.

- No se registran matices de entonación característicos de las diversas intenciones comunicativas.
- No usa formas verbales que refieran pertenencia o auto-referencia con palabras y/o con gestos (“mí” - “mío” - “yo” como nombre y auto señalándose).
- No interroga por el nombre de las cosas y de las personas presentes.
- No pregunta por objetos y/o personas ausentes en la situación presente.
- No progresa en la construcción morfosintáctica de las frases.
- No convoca el nombre de los objetos que le son referidos por el uso (ejemplo: ¿qué usas para peinarte?).

3 - 4 años

- No comprende frases completas conformadas por cuatro o más palabras.
- Su verbalización es ininteligible y confusa.
- No progresa en la adquisición de vocabulario ni evoluciona en la complejización de la construcción de frases.
- Se registra un detenimiento y/o una involución en el desarrollo lingüístico.
- No comprende frases negativas (“no está la abuela”, “no puedes tomar más jugo”).
- No comprende relaciones parte/todo (por ejemplo: “mostrame las ruedas del auto”).
- No usa la forma “yo” para simbolizarse (representarse) como diferente de otra persona.
- Léxico restringido, escaso, respecto de lo esperable en relación con el medio sociolingüístico al que pertenece.
- No comprende referencias espaciales: arriba-abajo / adentro-afuera / cerca-lejos / adelante-atrás.
- La selección y combinatoria de palabras es inadecuada desde el punto de vista semántico (relaciones de significación entre términos).

4 - 5 años

- No comprende frases interrogativas conformadas con qué, quién, dónde, por qué.
- Omite, sustituye y/o distorsiona dos o más fonemas del repertorio de la lengua materna.

- Omite sílabas comprometiendo la estructura e inteligibilidad de las palabras.
- Altera el orden y la estructura de las palabras (por ejemplo: dice “cocholate” por chocolate).
- No usa pronombres personales adecuadamente. No emplea verbos, sustantivos adjetivos, adverbios y/o artículos en la construcción de sus enunciados.
- Sus producciones son pobres en léxico y en la complejidad estructural de la frase.
- Sus frases presentan alteraciones en el orden de las palabras(sintaxis).
- Usa un estilo telegráfico (no usa preposiciones ni conjunciones, no usa nexos gramaticales entre los términos).
- No diferencia ni establece relaciones de género (femenino /masculino) ni de número (singular/plural).
- No comprende frases negativas (“¿cuál juguete no está en la caja?”).
- No establece relaciones semánticas adecuadas entre las palabras que selecciona.

5 - 6 años

- No usa pronombres (yo, el/ella, ellos/ellas, nosotros).
- No establece relaciones semánticas adecuadas entre las palabras que selecciona.
- No logra referirse acerca del uso de objetos al ser interrogado (¿qué haces con una cuchara?).
- No logra reconocer ni nombrar partes de su cuerpo.
- No puede realizar descripciones simples de situaciones vivenciadas.
- No comprende frases interrogativas con las formas ¿cuál?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?
- No comprende indicaciones ni órdenes que incluyan dos consignas o más.
- No hace referencias temporales de pasado y futuro (por ejemplo: “fui a a plaza con la abuela”; “después vamos a ir al kiosco”).
- No completa el repertorio de fonemas de la lengua, en su dicción se registran omisiones, sustituciones y/o distorsiones.

6 - 7 años

- Su dicción es aún imperfecta. Realiza omisión/sustitución y/o distorsión de uno o más fonemas.
- No progresa en la complejización de la construcción de las frases y realiza adecuadamente la selección y combinatoria de palabras, registrándose errores en la sintaxis (ordenamiento) y en las relaciones semánticas (significados de la palabra - significación de los enunciados).
- No realiza subordinación ni coordinación de frases usando las formas: que - cuando ¿- porque (“no voy a tu casa *por que* tengo que ir al dentista”; “voy a ir al club *cuando* sea mas grande”).
- No reflexiona adecuadamente los verbos.
- No logra describir un procedimiento que ejecuta (“contame que haces al vestirse”).
- No comprende frases que incluyen nociones básicas de cantidad.
- No logra desarrollar un relato (que incluye referencias temporales) estableciendo secuencias de hechos de sus experiencias o basándose en ilustraciones.
- No logra realizar definiciones de términos (“¿qué es un teléfono?”)
- No puede realizar categorizaciones (por ejemplo: naranja - papas fritas- carne: son comidas).
- No establece relaciones semánticas adecuadas entre las palabras que selecciona.
- No logra argumentar relaciones de causa-efecto ni dar razones que fundamenten un acto. (Kremenchuzky, 2009, p.171).

ANEXO 2

A continuación, incluimos los aportes de la Sociedad Argentina de Pediatría en relación al uso de los dispositivos electrónicos en niños pequeños.

Para una adecuada utilización de los dispositivos electrónicos se debe tener en cuenta entre otras cosas la **edad**, el tipo de **uso** y cuánto **tiempo** invierte el niño en este tipo de actividad. En este sentido, se recomienda:

Niños menores de dos años

En la actualidad hay consenso en la **NO** utilización de pantallas antes de los dos años de edad.

Los niños a esta edad están en pleno desarrollo y entre las pautas madurativas importantes que se van cumpliendo en esta etapa se encuentra el lenguaje.

El sistema nervioso central se desarrolla significativamente entre el nacimiento y los 36 meses, por lo que los estímulos que en esta etapa se reciban serán muy importantes.

Las pantallas no cuentan con condiciones trascendentales para el desarrollo como son la tridimensionalidad del mundo real y la interacción humana (tonos de voz, atención, emoción, afecto, contacto físico, etc.) tan fundamentales para el crecimiento. *La falta de estos estímulos podría generar consecuencias negativas.*

Además se debe tener en cuenta también, todo lo que no se hace mientras se están utilizando las pantallas.

Por todo esto no sería ideal la utilización de pantallas antes de los 2 años.

Niños mayores de dos años

A partir de los 2 años, se podrá proponer una hora diaria de exposición a contenido adecuado para la edad (con un máximo de dos horas diarias) ya que los niños cuentan con otras habilidades en esta etapa. Lógicamente siempre supervisado por un adulto.

Debe tenerse en cuenta algunos datos importantes como por ejemplo:

1. Priorizar juegos que sean interactivos, didácticos, acordes a la edad
2. No utilizar pantallas ni internet en habitaciones
3. No exponer a los niños a pantallas una hora antes de ir a dormir
4. Compartir con los niños las actividades, no dejarlos solos
5. Promover la actividad física
6. Promover otro tipo de juegos, y que las pantallas no sean la única actividad disponible para el niño.
7. La utilización de internet en la época escolar puede ser muy útil para el aprendizaje, siempre acompañados de un adulto. (Sociedad Argentina de Pediatría, <http://comunidad.sap.org.ar/index.php/2017/07/31/ninos-y-pantallas/>)

Bibliografía

- Ateneo del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand (2014) *Fallas en la constitución subjetiva*. Buenos Aires, Argentina.
- Amaya, O. (2013) *De la necesaria relación entre la escritura de la clínica y la clínica de la escritura* [Material de clase] CeSAC N°13. Buenos Aires, Argentina.
- Bajtín, M. (1982) *La estética de la expresión verbal*. México: Siglo XXI.
- Baralo, F. (2018) Capacitación llevada a cabo en el Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N°13.
- Baralo, F. (2018) *Reflexiones sobre el lenguaje en primera infancia* [Material de clase] CeSAC N°13. Buenos Aires, Argentina.
- Burman, E. (1994) *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid, España: Editorial Antonio Machado.
- Calmels, D. (2009) *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Puerto Creativo.
- Cerviño, C. (2010) *Neurofisiología, bases neurobiológicas de la conducta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Patra.
- Cristobal, E. y otros. (2011) *Cruces entre Psicoanálisis y Neurobiología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.
- Curso del Hospital Durand (2016) *Psicopedagogía: una pregunta por el lenguaje*. Buenos Aires, Argentina.
- Fejerman, N. y Grañana, N. (2017) *Neuropsicología infantil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fusca, C. (2015) *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI: representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Entreideas.
- Giuliani, N. (2016) *La terapéutica del lenguaje infantil: una mirada clínica*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Gonzalez, L. (2018) *Bienvenidos a la ceremonia de la palabra*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/bienvenidos-ceremonia-de-palabra-0>

- Juana Levin (2009) *Tramas del Lenguaje Infantil. Una perspectiva clínica*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Jerusalinsky, A. (1995) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/292/29212113/>
- Kremenchuzky, José R. (2009) *El desarrollo del cachorro humano. TGD. Y otros problemas. Pediatría e interdisciplina*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc. el capítulo “del grito a las palabras”
- Molina Vives, M. (2008) *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf
- Narbona, J. (2001) *El lenguaje del niño*. Buenos Aires, Argentina: Masson.
- Raggi, M. (2012) [Material de clase] Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- Sobol, I. (2018) Capacitación llevada a cabo en el Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N° 13. Buenos Aires, Argentina.
- Sobol, I. (2013) “*El desarrollo del lenguaje y sus vicisitudes*” [Material de clase] CeSAC N°10. Buenos Aires, Argentina.
- Sociedad Argentina de Pediatría (2002) *Guías para la supervisión de la salud de niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Edición SAP.
- Sociedad Argentina de Pediatría. *Niños y Pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Edición SAP. Recuperado de <http://comunidad.sap.org.ar/index.php/2017/07/31/ninos-y-pantallas/>

