

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

El desarrollo del lenguaje desde el enfoque sociocultural. Estrategias de aprendizaje en el niño, andamiajes del adulto y apoyos en la escuela.

Herrera, María Inés.

Cita:

Herrera, María Inés (2021). *El desarrollo del lenguaje desde el enfoque sociocultural. Estrategias de aprendizaje en el niño, andamiajes del adulto y apoyos en la escuela. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/820>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/Vcg>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL NIÑO, ANDAMIAJES DEL ADULTO Y APOYOS EN LA ESCUELA

Herrera, María Inés

Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El enfoque sociocultural se centra en las influencias del entorno en el desarrollo del lenguaje. Permite comprender el rol de los adultos significativos en el contexto familiar y escolar. La presente revisión recopila las estrategias de aprendizaje lingüístico en los niños y los andamiajes de los cuidadores en su interacción con ellos. Reúne también los progresos que suele evidenciar el lenguaje infantil a lo largo de la escolaridad y los apoyos escolares que favorecen el aprendizaje de los niños con perfiles neurodiversos en el desarrollo del lenguaje. De esta manera, se busca contribuir a que los educadores comprendan los cimientos para el desarrollo lingüístico óptimo de todos los niños durante su trayectoria escolar.

Palabras clave

Desarrollo del lenguaje - Andamiajes del cuidador - Apoyos escolares - Trayectoria escolar

ABSTRACT

LANGUAGE DEVELOPMENT FROM A SOCIOCULTURAL APPROACH. CHILD LEARNING STRATEGIES, ADULT SCAFFOLDING AND SCHOOL SUPPORT

The sociocultural approach focuses on the influences of the environment on language development. It allows to understand the role of significant adults in the family and school context. This review compiles language learning strategies in children and caregivers' scaffolding in their interaction with them. It also brings together the progress that children's language tends to show throughout schooling and the school support that favours learning of children with neurodiverse profiles in language development. In this way, it seeks to help educators understand the foundations for the optimal linguistic development of all children during their school trajectory.

Keywords

Language development - Caregivers' scaffolding - School support - School trajectory

1. Introducción

La discusión entre lo biológico y lo social sigue viva en el estudio de la adquisición del lenguaje. Si bien ninguna teoría psicológica prescinde hoy de los factores biológicos y sociales para la comprensión del desarrollo del lenguaje en el niño, cada una le asigna una participación diferente. El enfoque sociocultural postula que el desarrollo de los procesos lingüísticos se despliega en el marco de la vida social y las prácticas culturales, comprendiendo al código genético humano como un componente necesario pero no suficiente (Silvestri, 2012). En este sentido, permite repensar el rol de los adultos y de la escuela en ese proceso evolutivo. Por lo tanto, el presente trabajo abordará la adquisición del lenguaje en el niño desde esa mirada puesta en el contexto. Se recopilarán las estrategias de aprendizaje lingüístico que emplean los niños al interactuar diariamente con los adultos, los andamiajes que brindan estas figuras, y los logros que evidencian los aprendices desde el ingreso a la escolaridad, a partir de los aportes de la psicolingüista Jean Berko-Gleason (Universidad de Boston) y del profesor Robert Owens (Universidad de Nueva York), especialista en desarrollo del lenguaje. Considerando las condiciones básicas del neurodesarrollo necesarias para la adquisición del lenguaje, se revisarán luego los apoyos sugeridos, por la fonoaudióloga argentina Verónica Maggio (Hospital Universitario Austral), para el aprendizaje escolar de los niños con desafíos del neurodesarrollo y dificultades en el lenguaje. Así, se espera contribuir a la comprensión de los factores socioculturales implicados en el desarrollo del lenguaje de todos y cada uno de los niños, ampliando la mirada hacia los andamiajes necesarios para los aprendices con perfiles neurodiversos.

2. Estrategias de aprendizaje lingüístico en el niño desde sus primeros años.

Aprender un lenguaje no implica solamente acumular estructuras y contenidos lingüísticos. Los niños utilizan determinadas estrategias para comprender el lenguaje que escuchan y para establecer hipótesis sobre las reglas que lo regulan. De acuerdo a la conducta verbal de los niños, se ha inferido que a partir de los 6 meses de edad empiezan a percibir cómo se combinan los

sonidos lingüísticos en palabras (Owens, 2003). En otros términos, hacia la segunda mitad del primer año de vida, el niño ya puede clasificar los sonidos de su propio idioma de modo similar a como lo hacen los adultos, de tal manera que alrededor de los once meses de edad, comprende cincuenta palabras comunes o incluso más, y señala con el dedo a la persona correcta cuando le preguntan dónde se encuentra alguien (Berko-Gleason, 2010). Este progreso en la comprensión del lenguaje alcanza un hito importante a los 18 meses de edad, cuando el niño logra establecer relaciones entre las palabras y sus referentes (Owens, 2003). En cuanto a la producción del lenguaje, las primeras palabras se manifiestan aproximadamente a la misma edad en que el niño da sus primeros pasos, alrededor de su primer cumpleaños, antes de lo cual ya habrá sido capaz de comunicarse de forma no verbal, expresando sus intenciones con aquellos que lo rodean. Mucho antes de las primeras palabras, ya toma turnos en la conversación, comenzando con balbuceos, que luego se van mezclando con las primeras expresiones verbales, que suelen ser palabras de pronunciación sencilla (“mamá”, “guau-guau”), que refieren a personas y objetos de su entorno inmediato (Berko-Gleason, 2010). Diversas estrategias metalingüísticas favorecen el acceso al lenguaje expresivo. Una de las más usadas es la imitación selectiva, por la cual repiten emisiones cotidianas de los adultos, demostrando que las comprenden y ampliando así su vocabulario. También utilizan emisiones en tono ascendente, de modo que el adulto las confirme (Owens, 2003).

Alrededor de los 2 años, los niños empiezan a expresarse por medio de combinaciones de dos palabras. Se trata de expresiones telegráficas, sin los nexos gramaticales propios del lenguaje adulto ni las formas del lenguaje que indican género y número, como por ejemplo “mamá jugo”, que puede significar que mamá está tomando jugo, o representar un pedido para que mamá le dé jugo. Más adelante, los verbos se incorporan a estas primeras frases, que se componen de un actor y una acción (“mamá come”). También surge el uso de adjetivos (“guau-guau malo”), expresándose significados básicos referidos al aquí y ahora, sin modificaciones en los tiempos verbales, de acuerdo al nivel cognitivo alcanzado. Así, las formas gramaticales comienzan a manifestarse en la medida en que las expresiones del niño se vuelven más largas y complejas (Berko-Gleason, 2010).

En el transcurso del segundo año de vida, cuando los niños empiezan a aprender estructuras compuestas de dos palabras o más, disminuye significativamente la imitación selectiva, para dejar paso a nuevas estrategias de aprendizaje. Una de ellas es el llamado empinamiento (*bootstrapping*), que refiere al hecho de “empinarse sobre la punta de los zapatos”, ya que implica usar todos los conocimientos disponibles sobre el lenguaje para descifrar lo desconocido (Owens, 2003). Así, se apoyan en la semántica para comprender la sintaxis, partiendo por ejemplo de las acciones para comprender qué es un verbo (Pinker, 1984; Owens, 2003). Si bien no todos los verbos son acciones propia-

mente, se trata de un interesante punto de partida en ese complejo proceso de aprendizaje. De manera similar, alrededor de los 2 años, los niños comienzan a utilizar su conocimiento de las rutinas y los contextos habituales para comprender aquello que están oyendo, desde el llamado “sentido común”. Esta estrategia de aprendizaje, orientada a la comprensión del lenguaje, es conocida como estrategia de los sucesos plausibles (Berman, 1986; Owens, 2003).

3. Andamiajes de los adultos significativos en la adquisición del lenguaje.

Según Owens (2003), los niños aprenden a imitar el modelo que ofrecen los adultos, reflejando en sus primeras palabras intenciones comunicativas y conocimiento semántico adquirido en el marco de las conversaciones cotidianas. No se trata de imitaciones inmediatas, sino de respuestas frente a las preguntas que surgen en el intercambio diario. En términos del psicólogo cognitivista norteamericano Jerome Bruner (1978), los adultos aportan coherencia conductual y verbal en el proceso de aprendizaje de los niños, asignando tiempos, turnos y ritmos de repeticiones, así como confirmaciones recíprocas. Esta conducta conversacional ya se establece desde los primeros tiempos de vida del niño, cuando éste se encuentra expuesto a un ambiente que promueve su participación en el diálogo, más allá de la verbalidad (Owens, 2003). El establecimiento de la referencia conjunta constituye un prerrequisito para el aprendizaje del lenguaje verbal. Así, la madre que sigue la mirada del niño para averiguar qué objeto está observando y sólo entonces lo nombra, está colaborando con dicho aprendizaje. Según Tomasello & Farrar (1986), el aprendizaje de un símbolo requiere centrarse en el referente que éste designa, por lo que la participación en este tipo de atención conjunta madre-hijo promueve la ampliación del vocabulario infantil.

Los adultos modifican el habla que dirigen a los niños, colaborando así con el análisis del lenguaje que realizan los pequeños aprendices. Si bien no se trata de una enseñanza explícita y directa, en el día a día los adultos tienden a adaptar su lenguaje a la capacidad de atención y comprensión de los niños, proporcionando modelos simplificados de lenguaje. Además, suelen reaccionar a las emisiones de los infantes de tal forma que se incrementa la probabilidad de que éstos repitan dichas estructuras lingüísticas. Nuevamente, se trata de conductas indirectas, ya sea repetir las emisiones del niño o responder a ellas, constituyendo un refuerzo de las mismas. De esta forma, en el marco de las interacciones cotidianas, donde ambos están desarrollando actividades rutinarias, los adultos facilitan la adquisición del lenguaje de los infantes (Owens, 2003). “Mamaés”, “maternés” (*motherese*) o “Habla Dirigida al Niño (HDN)” es el nombre asignado a ese tipo particular de lenguaje que usan los adultos al hablarle al niño (Faas, 2018). Se trata de una adaptación en el estilo comunicativo, simplificando el estímulo, haciendo mayor énfasis en la prosodia y/o repitiendo la misma fórmula

para hacer la información más accesible al pequeño (Maggio, 2020). En términos de Pinker (1994), esta variedad especial de habla suministrada por el adulto se basa en ejercicios repetitivos y una gramática simplificada en el marco de intercambios conversacionales cotidianos. Estos “andamiajes”, en términos de Wood, Bruner & Ross (1976), cambian a medida que madura el lenguaje infantil (Owens, 2003).

Dichos andamiajes provocan una mayor participación del niño en la conversación. Así por ejemplo, cuando éste comienza a utilizar palabras aisladas, el adulto ya no acepta balbuceos como respuesta, o le pregunta por el nombre del objeto que es capaz de señalar con el dedo. En este último caso, si el niño no logra referir el nombre, el adulto tiende a proporcionar esa etiqueta lingüística. En palabras de Owens (2003), “suben la apuesta”, exigiendo al pequeño aprendiz un paso más, brindando el nombre correcto del objeto una vez que el niño ha intentado pronunciar alguna palabra. En la misma línea, cuando no logra dirigir la atención al objeto nombrado por el adulto, éste tiende a buscar, ya sea por medio de señales verbales o no verbales, que el niño redirija su atención al objeto adecuado (Tomasello & Farrar, 1986). Con el tiempo, lo invita a que sea él mismo quien ponga nombre a las cosas del entorno. Gradualmente, las palabras que van apareciendo dejan de restringirse al contexto de surgimiento, aplicándose cada vez más a nuevos contextos y modificándose progresivamente su significado (Owens, 2003).

4. Progreso en las estrategias de aprendizaje durante la Educación Inicial.

El aprendizaje de las reglas del lenguaje exhibe cierta gradualidad durante la etapa de la Educación Inicial, comenzando por la adquisición cuasi mecánica de estructuras, que se utilizan en determinadas situaciones y de manera esporádica. Las señales adicionales como la entonación y el contexto van ayudando a los niños a progresar en su proceso de aprendizaje durante una primera fase, para alcanzar luego la etapa de la gramática y las estructuras, en la que relacionan el significado con la forma, hacia el logro de un dominio más maduro mientras van interiorizando las reglas del lenguaje. En la etapa de la gramática y las estructuras, pueden detectarse algunos principios universales, independientes de la gramática específica que presente la lengua materna en cuestión. El procesamiento cognitivo de las palabras inicia tratándolas como si cada una presentase su categoría propia, hasta que se organizan y almacenan juntas en la medida en que los niños logran establecer similitudes entre ellas. Luego esas categorías se van añadiendo al sistema de procesamiento, que se va complejizando y diversificando cada vez más. Otro principio común a todas las lenguas hace al orden de las palabras, que al principio es más rígido en el discurso expresivo y con el tiempo se va flexibilizando para adaptarse a nuevas situaciones (Aksu & Slobin, 1985; Owens, 2003).

Los progresos lingüísticos iniciados en el segundo año de vida, mediados por las estrategias de aprendizaje referidas y la inte-

racción del niño con el adulto, derivan en la adquisición de los elementos fundamentales de la lengua materna hacia los tres o cuatro años de edad, más allá de la complejidad de la gramática y el sistema de sonidos del idioma en cuestión. Acercándose a la etapa de la Educación Primaria, los niños comienzan a leer, conocen la pronunciación y el significado de miles de palabras, utilizan con bastante corrección formas gramaticales cuyos nombres conocerán más adelante en la escuela (sujeto, objeto, verbo, plurales y tiempos verbales), e incluso modifican su lenguaje oral para ajustarse al contexto social. Este último logro refiere a la competencia comunicativa, que va más allá de la competencia lingüística (vinculada a la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica), y que implica usar correctamente el lenguaje en situaciones distintas. Tiene que ver con la pragmática, el sistema de reglas de uso del lenguaje para sus fines sociales, que se manifiesta en los actos del habla que aprenden los niños en la edad preescolar, para poder pedir algo de manera amable o aclararle al otro sus propias expresiones cuando es necesario (Berko-Gleason, 2010).

5. Logros metalingüísticos y alfabetización en la Educación Primaria.

Con la transición de la Educación Inicial a la Educación Primaria, los niños comienzan a reflexionar sobre el propio lenguaje y a utilizar términos que no podrían haber usado antes. Surgen las palabras favoritas y determinadas expresiones que amplían su vocabulario, contribuyendo a la narración de experiencias previas. Además, pueden usar un lenguaje alejado del aquí y ahora, en función de las demandas escolares. Son capaces de brindar explicaciones y describir situaciones en un lenguaje descontextualizado (Berko-Gleason, 2010). Como refiere Bruner (2016) en el apartado “Escuela, lenguaje e individualismo” de su famosa obra “La importancia de la Educación”, la escuela quiebra el realismo verbal al separar la palabra del objeto, presentando por primera vez una situación en la que las palabras se encuentran sistemática y continuamente sin sus referentes. En otros términos, el psicólogo cognitivista norteamericano sostiene que la escuela establece modos de pensamiento independientes del contexto, a través de la distinción entre la palabra escrita y el objeto que representa.

La alfabetización exige a los niños el desarrollo de capacidades metalingüísticas. El inicio de la lectura y la escritura impacta en el lenguaje oral, enriqueciéndolo significativamente. En caso de provenir de hogares con un amplio bagaje cultural, el conocimiento sobre el lenguaje escrito es mayor, incluso aún antes de que comience su enseñanza formal en la escuela. Sin embargo, más allá de ese bagaje y/o de los recursos socio-económicos disponibles, es amplia la variabilidad de las habilidades de lectura y escritura en la población general (Berko-Gleason, 2010). El lenguaje escrito constituye un invento bastante reciente de la humanidad en comparación con el lenguaje oral, requiriendo el aprendizaje de la lectura y la escritura una intrincada coor-

dinación de diversas funciones mentales y regiones cerebrales, dependiente de una enseñanza explícita basada en la correspondencia entre las palabras y sus sonidos (Dehaene, 2015).

6. Neurodesarrollo y condiciones básicas para la adquisición del lenguaje.

A diferencia de lo que ocurre con la comprensión y producción del lenguaje escrito (lectura y escritura), el aprendizaje del lenguaje oral no requiere una enseñanza explícita y formal. De todas maneras, es el medioambiente el que provee la información y la modula de acuerdo al contexto y a la edad del niño, tal como señala la experta argentina Verónica Maggio (2020) en su reciente obra “Comunicación y lenguaje en la infancia”, resaltando la importancia del HDN o maternés. Sin embargo, la efectividad de estos andamiajes por parte del adulto dependería de algunas condiciones básicas vinculadas al neurodesarrollo, es decir, a aquel proceso dinámico de maduración del sistema nervioso que permite la adaptación del individuo al entorno y que habilita la posibilidad de aprender (Artigas-Pallarés et al., 2013; Nikodem, 2009).

La integridad del sistema nervioso humano en desarrollo aporta las siguientes condiciones básicas para la adquisición del lenguaje: buen nivel de audición y de discriminación auditiva; habilidad para coordinar los movimientos de la boca, labios, lengua y paladar blando, necesarios para la articulación del lenguaje; y correcto desempeño en procesos cognitivos relacionados con el lenguaje (Maggio, 2020). En otras palabras, para que un niño expuesto a un entorno social hablante adquiera su lengua materna debe estar preservado el acceso a la información oral (audición), el complejo aparato de efectores periféricos coordinados por áreas motoras del cerebro, y el procesamiento cognitivo que media entre el input y el output. Esta trama de procesos cognitivos abarca las gnosias (reconocimiento de los estímulos del ambiente), la atención (proceso por el cual se “filtra” la información relevante del entorno y se descarta lo irrelevante), la memoria (retención de información tanto a corto como a largo plazo), y las funciones ejecutivas (conjunto de habilidades dirigidas a la organización de la conducta y el logro de metas). Por esta razón, los niños que no presentan un desarrollo típico en alguna de estas condiciones básicas suelen evidenciar dificultades en la adquisición de su lengua materna, requiriendo por parte del entorno andamiajes cada vez más explícitos y estructurados. De allí la importancia de la detección temprana e intervención oportuna por parte de profesionales expertos en lenguaje y neurodesarrollo, así como de la provisión de determinados apoyos en el entorno escolar (Maggio, 2020) y el trabajo interdisciplinario entre Salud y Educación.

7. Apoyos en la escuela para niños que no presentan un desarrollo típico.

Cada vez más se habla de “niños con desafíos del neurodesarrollo” (Instituto de Neurología Cognitiva - INECO, 2020) para referir a aquellos que presentan alteraciones en el desarrollo cerebral, asociadas a una disfunción en la conducta y la cognición (Artigas-Pallarés et al., 2013). Se trata de una visión alternativa a la del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Versión (DSM-V), que detalla los distintos “trastornos del desarrollo neurológico” o “trastornos del neurodesarrollo”, que comprometen la adquisición del lenguaje con mayor o menor especificidad según el caso (Asociación Americana de Psiquiatría - APA, 2014). El concepto de “trastorno”, referido a un patrón de conductas desadaptativas asociadas a malestar, se ha criticado por resultar artificial, dejando afuera la heterogeneidad propia de los cuadros del neurodesarrollo y/o la consideración de su etiología más allá de los signos y síntomas de cada categoría diagnóstica (Artigas-Pallarés, 2011). Si bien la nomenclatura del DSM-V facilita la comunicación entre profesionales de la salud, algunos expertos prefieren hablar de “perfiles neurodiversos del desarrollo” (Armstrong, 2012; <http://www.neurodiversity.com/main.html>), “condiciones” (Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista-PANAACEA; <https://www.panaace.org>), o “dificultades” (Ley N° 27.306: Promoción del Abordaje Integral e Interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA); <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/dificultades-especificas-del-aprendizaje-dea>), en lugar de emplear el concepto de “trastorno”. En línea con el enfoque sociocultural desplegado en el presente trabajo, se hablará de “niños con desafíos del neurodesarrollo”, ya que esta terminología parecería enfatizar ese reto u horizonte en el desarrollo, tal como sugiere el concepto vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde los andamiajes o apoyos por parte del ambiente resultan facilitadores (Herrera, 2020).

Desde pequeños, los niños con desafíos en el neurodesarrollo que manifiestan dificultades en la comprensión del lenguaje se benefician de los entornos escolares predecibles, donde las claves visuales los ayudan a entender las actividades y a identificar las expectativas de logro, disminuyéndose así los problemas de conducta en el aula. Las propuestas de enseñanza estructurada, al estilo del programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children*), creado por el psicólogo norteamericano Eric Schopler, plantean el diseño de un sistema de organización escolar considerando distintos aspectos (Maggio, 2020). En cuanto a la estructura física del entorno, se busca promover accesibilidad de los materiales así como límites claros para los espacios y tiempos, distinguiendo momentos y lugares de trabajo de aquellos destinados a la recreación. Con respecto a las agendas diarias, se sugiere el uso de secuencias de dibujos simples, junto a palabras escri-

tas de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños, a modo de anticipación de las actividades. En relación a la estructura de la información, se indica la utilización de instrucciones visuales en tanto formas eficaces y sintéticas de explicar la secuencia de pasos en la resolución de tareas. Se hace hincapié en la claridad y organización visual de las herramientas, es decir en la delimitación, distribución y estabilidad de la información que brindan, priorizando resaltar lo más relevante para derivar la atención del niño hacia ese foco. Una estrategia interesante en cuanto a este aspecto es la codificación de la información a través de colores o etiquetas (Maggio, 2020). Todas las propuestas de este programa parten de las fortalezas en el procesamiento visual de la información que suelen presentar los niños con perfiles neurodiversos (Armstrong, 2012), y se fundamentan en los lineamientos de la Accesibilidad Cognitiva, entendida como la propiedad que deberían tener los entornos educativos de ser inteligibles o de fácil comprensión, evitando el estrés y sus efectos nocivos en el procesamiento cognitivo (Belinchón et al., 2014).

Más allá de los lineamientos generales referidos a la organización y señalización del espacio escolar desde la lógica de TEACCH, el Centro Hanen de Canadá ha sugerido algunas propuestas para intervenir en el aula de manera específica en la comunicación de los niños con desafíos en el desarrollo del lenguaje (Maggio, 2020). Para favorecer la comprensión del lenguaje oral, se aconseja hablar despacio, mirando al niño a la cara, habilitando la lectura de los labios, usando frases cortas y enfatizando las palabras con mayor trascendencia semántica. También se aconseja acompañar el lenguaje oral con gestos, de acuerdo a los principios de la comunicación bimodal, que se sugiere conozca el docente. Si es necesario, debe repetirse la información hasta que el niño alcance la comprensión o el aprendizaje esperado, aplicando la famosa “técnica del taladro” que se utiliza también en la enseñanza de una segunda lengua. Otra estrategia implica la fragmentación del discurso en pequeñas partes cuando el niño no ha logrado comprender un mensaje verbal. De ser necesario, se simplifica la frase a una única palabra acompañada de un gesto (Maggio, 2020). Estos criterios de simplificación, énfasis, fragmentación y repetición del discurso, que guían las intervenciones para favorecer la comprensión del lenguaje oral en la escuela, son similares a los lineamientos para la adaptación de textos a Lectura Fácil. Este tipo de adaptación textual se enmarca en el paradigma del Lenguaje Sencillo para la Accesibilidad Cognitiva (García Muñoz, 2014). Por su parte, según las sugerencias del Centro Hanen, la producción del lenguaje oral puede facilitarse brindando sílabas iniciales y gestos cuando el niño presenta baja fluencia verbal. Si no logra decir el vocablo, se le dice la palabra entera para que pueda repetirla, utilizando el modelado como recurso. En casos de alta fluencia verbal acompañada de baja inteligibilidad, es necesario ralentizar el discurso demarcando las propiedades de los sonidos con gestos fonológicos (Maggio, 2020).

8. Conclusión y nuevas perspectivas

Parecería adecuado entonces concluir sobre la interacción entre las influencias culturales y la maduración biológica en el desarrollo lingüístico. El proceso de adquisición del lenguaje sería una cuestión de “Cultura y desarrollo biológico”, tal como sugiere Bruner (2016) en su reconocida obra “La importancia de la educación”. Entendiendo la educación como ese sistema cultural de ayudas explícitas que garantiza aprendizajes básicos para el desarrollo infantil (Martí, 2005), mayor debe ser el componente educativo para la adquisición del lenguaje en niños que evidencian alteraciones en el desarrollo neurobiológico. En otras palabras, más explícitos deberán ser los andamiajes del adulto que han sido revisados en el presente trabajo, ya que los niños con desafíos del neurodesarrollo suelen exhibir dificultades en las estrategias de aprendizaje del lenguaje que se observan en el desarrollo típico. En estos casos, habría que desviar la mirada de los cambios espontáneos en el desarrollo hacia los cambios mediados por la educación, siguiendo la terminología del psicólogo español Eduardo Martí (2005). De allí la importancia de las sugerencias mencionadas de simplificación, énfasis, fragmentación y repetición del discurso adulto (Maggio, 2020), que operarían en la ZDP del pequeño aprendiz con un perfil neurodiverso.

De todas maneras, si hablamos de neurodiversidad deberíamos dejar de pensar en términos categóricos del tipo “presenta o no un trastorno”, y en consecuencia “requiere o no apoyos”. Más bien deberíamos implementar una perspectiva dimensional del funcionamiento del niño (Herrera, 2020), entendiendo por funcionamiento a la interacción entre la integridad funcional y estructural del organismo biológico, la actividad y la participación de la persona, y los factores ambientales, de acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Versión para la Infancia y la Adolescencia (CIF-IA) (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2011). Desde este abordaje dimensional, retomando las palabras del psicólogo argentino Daniel Valdez (2009), todos podemos necesitar en algún momento “ayudas para aprender”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aksu, A., & Slobin, D. (1985). Acquisition of Turkish. In D. Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Artigas-Pallarés, J. (2011). ¿Sabemos qué es un trastorno? Perspectivas del DSM 5. *Rev Neurol*, 52(Supl 1), S59-S69.
- Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., & Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 56(1), 23-34
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Quinta Edición. Washington DC.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., & Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.

- Berko-Gleason, J. (2010). El desarrollo del lenguaje: Una revisión y una vista preliminar. *Desarrollo del lenguaje*, 21-58.
- Berman, R. (1986). A crosslinguistic perspective: Morphology and syntax. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1978). Learning how to do things with words. In J. Bruner & A. Gurton (Eds.), *Wolfson College Lectures 1976: Human Growth and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo*. Córdoba: Brujas.
- García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. España.
- Herrera, M. I. (2020). Comprender a los niños con desafíos del neurodesarrollo. Herramientas para los docentes de Nivel Inicial y Primario. En: CONGRESO - MEMORIAS 2020. ISSN 2618-2238 | Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.academica.org/000-007/799>
- Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) (2020) Guía para padres de niños con desafíos del neurodesarrollo. Disponible en: <https://www.fundacionineco.org/wp-content/uploads/guia-padre-ninos-neuro-1.pdf>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nikodem, M. R. (2009). *Niños de Alto riesgo: intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Buenos Aires: Paidós
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Versión para la Infancia y la Adolescencia*. Madrid.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Silvestri, A. (2012). Adquisición del lenguaje. En J. A. Castorina & M. Carrero (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación (Tomo I): los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasello, M., & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/dificultades-especificas-del-aprendizaje-dea>
<http://www.neurodiversity.com/main.html>
<https://www.panaacea.org>