



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS

ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

ROSARIO, ARGENTINA

2025.

“El poder de las primeras interacciones”: El rol vital de la estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje infantil.

ALUMNA:

Lacoume, Agustina

CON LA SUPERVISIÓN DE:

Lic. en Fonoaudiología Comino, Luz.

Tesina presentada por:

Lacoume, Agustina.....

Con la supervisión de:

Lic. en Fonoaudiología Comino, Luz.....

Aprobada por:

.....
.....
.....
.....

En Rosario, a los días del mes de del año

Legajo: L - 1117/7

ÍNDICE

Resumen	4
Palabras clave	4
Introducción	5
Objetivos	6
Problematización	7
Desarrollo	8
Origen y fundamentos de la estimulación temprana en el ámbito clínico argentino.....	8
Otras definiciones de estimulación temprana	10
Objetivos de la estimulación temprana	11
Aportes al desarrollo del lenguaje infantil	12
El entorno del niño como pilar del trabajo fonoaudiológico	14
Acompañar el decir: una mirada clínica desde la fonoaudiología	17
Conclusiones	20
Referencias bibliográficas	22

RESUMEN

El presente ensayo aborda los aportes de la estimulación temprana al desarrollo del lenguaje infantil, desde una perspectiva que sitúa al niño como sujeto en constitución, atravesado por sus vínculos y experiencias tempranas. Se analizan los orígenes de la estimulación temprana en el campo clínico argentino, especialmente a partir de los aportes de Coriat y Jerusalinsky, quienes proponen una mirada interdisciplinaria que articula el cuerpo, el psiquismo y el lenguaje en el entramado vincular. A partir de esta perspectiva, se destaca la importancia de las primeras interacciones, el rol del entorno y la presencia del adulto como pilares del desarrollo subjetivo y lingüístico. Asimismo, se establece un diálogo con la teoría piagetiana para enriquecer la comprensión del desarrollo del lenguaje como proceso cognitivo y relacional. El trabajo recupera también aportes actuales de la clínica fonoaudiológica, incorporando la noción de juego, la función simbólica y la ética del acompañamiento. En este marco, se propone visibilizar cómo la estimulación temprana, entendida como práctica vincular y subjetivante, ofrece un aporte sustancial al desarrollo del lenguaje desde los primeros años de vida.

PALABRAS CLAVE

Estimulación temprana; desarrollo del lenguaje; intervención fonoaudiológica; primera infancia; vínculo afectivo; subjetividad.

INTRODUCCIÓN

El concepto de estimulación temprana ha adquirido una notable expansión en el campo del desarrollo infantil, especialmente en contextos clínicos y preventivos. Esta difusión ha traído consigo diversas interpretaciones, algunas centradas en lo técnico y funcional, que tienden a reducirla a un conjunto de procedimientos aplicados sobre funciones específicas. Estas miradas fragmentarias muchas veces dejan de lado la complejidad del proceso de constitución subjetiva que atraviesa al niño en sus primeros años de vida. Frente a esto, se vuelve necesario recuperar una perspectiva que concibe al niño como un sujeto en desarrollo, atravesado por vínculos, experiencias afectivas y entramados simbólicos que resultan fundamentales para el desarrollo del lenguaje.

Desde esta mirada, la estimulación temprana, tal como fue concebida por autores como Coriat y Jerusalinsky, propone un abordaje interdisciplinario que articula el cuerpo, el psiquismo y el lenguaje en una trama relacional. Esta visión sitúa a las primeras interacciones como escenarios primordiales donde se ponen en juego no solo funciones, sino también deseos, marcas simbólicas y procesos de simbolización que habilitan el desarrollo del lenguaje y la construcción de la subjetividad.

La presente tesina se propone dar a conocer los aportes de la estimulación temprana al desarrollo del lenguaje infantil, considerando su articulación con la clínica fonoaudiológica. Desde una perspectiva que prioriza el vínculo temprano, la función simbólica y el rol activo del entorno, se busca visibilizar la importancia de acompañar al niño en un proceso de apropiación del lenguaje que no se reduce a la adquisición de habilidades, sino que implica una inscripción subjetiva en el mundo del otro. Así, se propone una reflexión sobre la práctica fonoaudiológica que se sostiene en una ética del acompañamiento, donde el lenguaje se escucha como una expresión singular y de interacción del sujeto.

OBJETIVOS

En el presente trabajo, se plantean los siguientes objetivos para guiar el análisis y desarrollo de la investigación:

En primer lugar, analizar el rol de la estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje infantil, destacando su influencia en las primeras interacciones y cómo estos aportes enriquecen el campo fonológico.

En segundo lugar, poder indagar cómo el entorno y los vínculos significativos, mediados por los adultos, facilitan el desarrollo del lenguaje y su impacto en las intervenciones fonológicas.

Por último, destacar el lugar del fonólogo como agente de acompañamiento ético y subjetivo en el desarrollo del lenguaje.

PROBLEMATIZACIÓN

El desarrollo del lenguaje en la infancia es un proceso complejo que se inicia desde los primeros momentos de vida y está influenciado por múltiples factores. Este desarrollo temprano involucra aspectos biológicos, cognitivos, afectivos y sociales que interactúan entre sí y configuran las bases para la adquisición y el uso del lenguaje. En este marco, se vuelve necesario reflexionar sobre las condiciones que favorecen este proceso y los modos de acompañarlo desde la clínica fonoaudiológica, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño.

Este panorama genera interrogantes para la práctica clínica: ¿Cómo puede la estimulación temprana contribuir al desarrollo del lenguaje infantil? ¿De qué manera puede este enfoque enriquecer las intervenciones fonoaudiológicas?

Estos interrogantes surgen de la necesidad de explorar cómo los aportes de la estimulación temprana al desarrollo del lenguaje pueden enriquecer la intervención fonoaudiológica. Reconocer la influencia de los primeros vínculos, el entorno y el acompañamiento en el proceso de desarrollo del lenguaje permite integrar estos aspectos en la práctica fonoaudiológica, favoreciendo un abordaje que combine los factores afectivos y contextuales con los aspectos lingüísticos en la intervención clínica.

DESARROLLO

Origen y fundamentos de la estimulación temprana en el ámbito clínico argentino

El origen y evolución de la estimulación temprana en el contexto argentino permite comprender no sólo sus fundamentos teóricos, sino también los modos en que se fue consolidando como práctica profesional. En este sentido, los primeros desarrollos de la estimulación temprana se iniciaron en la década de 1960 en el Hospital de Niños de Buenos Aires. Allí, en el Servicio de Neurología Infantil, la Dra. Lidia Coriat y el Dr. Alfredo Jerusalinsky comenzaron a abordar el desarrollo infantil. De esta manera se permitió una comprensión profunda de la maduración infantil, especialmente en lo que refiere a los reflejos arcaicos y la detección temprana de alteraciones en el desarrollo (Coriat, 1997). Así, los primeros desarrollos de la estimulación temprana abrieron el camino a una comprensión más amplia de la intervención tomando aportes del psicoanálisis.

En este marco, Coriat y Jerusalinsky (1979) sostienen que la estimulación temprana "tiene como objetivo apoyar al niño en el desarrollo de sus aspectos instrumentales" (p. 4), y subrayan la necesidad de no limitar la intervención a funciones aisladas, sino de considerar al niño en su totalidad. En palabras de los autores, "la estimulación se dirige al niño en su conjunto y no a un determinado órgano, miembro o función" (Coriat y Jerusalinsky, 1979, p. 5).

Resulta necesario aclarar a qué refieren los aspectos instrumentales, los cuales junto con los aspectos estructurales, son categorías centrales en la concepción de estimulación temprana propuesta por estos autores. Los aspectos instrumentales aluden a las herramientas que el niño utiliza para interactuar, construir su subjetividad y dar sentido al mundo. Por su parte, los aspectos estructurales comprenden el aparato biológico, el psíquico y el cognitivo. El primero refiere a la base corporal que permite la existencia y condiciona el campo de los intercambios; el segundo, al aparato psíquico en proceso de estructuración a partir de los vínculos tempranos; y el tercero, al sistema de organización de las experiencias que posibilita la interacción con el entorno (Coriat y Jerusalinsky, 1979).

En su enfoque, estos autores toman nociones del psicoanálisis como la constitución del sujeto, la transferencia, el juego, la dirección de la cura y la interdisciplina. Esta integración amplía la comprensión de la estimulación temprana, no solo como una serie de

intervenciones terapéuticas, sino como un proceso complejo que involucra tanto la subjetividad del niño como su interacción con su entorno afectivo y relacional (Coriat, 2016).

Desde esta perspectiva, la estimulación temprana se distancia de toda concepción limitada que la asocia exclusivamente con ejercicios repetitivos o con la intervención sobre funciones aisladas. En cambio, se comprende como una práctica que se construye en el vínculo, donde el niño es reconocido como un sujeto en desarrollo, atravesado por su historia y por las huellas que imprimen las figuras significativas de su entorno. Esta mirada resalta la importancia del juego, la palabra y la presencia del adulto, no como simples facilitadores del desarrollo, sino como componentes fundamentales en la constitución subjetiva del niño.

En este sentido, Elsa Coriat (1993) amplía esta visión al señalar que la estimulación temprana:

No es más que lo que todas las madres hacen espontáneamente y naturalmente con sus hijos en los primeros meses de vida, desde que la humanidad existe como tal [...] Se trata de un saber inconsciente transmitido a lo largo de generaciones, construido y retrabajado en cada madre en función de su historia individual en el seno de la cultura en que vive" (p. 8).

Esta afirmación permite pensar la estimulación temprana no únicamente como una herramienta de intervención profesional, sino como una experiencia que forma parte de la vida cotidiana, atravesada por lo cultural y por las formas singulares en que cada madre —y cada entorno— acompaña a su hijo. En este marco, se reconoce el valor de los saberes transmitidos de generación en generación, sostenidos en la historia de cada familia y en la manera en que cada adulto se posiciona frente al niño. Esta mirada invita a ampliar el campo de trabajo, considerando no sólo al niño, sino también a quienes lo rodean, promoviendo la construcción de vínculos tempranos sólidos y una presencia adulta disponible y respetuosa.

Esta forma de concebir la estimulación temprana permitió abrir nuevos modos de intervención, poniendo en el centro al niño como sujeto en relación con su entorno. No obstante, con el tiempo surgieron otras definiciones que se alejaron de esta mirada, proponiendo enfoques diferentes, muchos de ellos centrados en la conducta y en la organización de respuestas observables.

Otras definiciones de estimulación temprana

A partir de la consolidación de la estimulación temprana como campo de intervención, surgieron múltiples definiciones que, si bien coinciden en destacar su relevancia en el desarrollo infantil, difieren en los marcos teóricos que las sustentan. En contraposición a la perspectiva desarrollada por Coriat y Jerusalinsky, se han difundido enfoques más próximos a las neurociencias y a la psicología cognitivo-conductual. Estas miradas tienden a enfatizar la estimulación como un conjunto de técnicas aplicables para incidir directamente sobre las funciones del niño.

Ordóñez Legarda y Tinajero Miketta (2012), definen a la estimulación temprana como “una teoría interdisciplinaria basada en las neurociencias, la pedagogía y la psicología cognitiva y evolutiva, aplicada mediante programas diseñados para contribuir al desarrollo integral del niño” (p. 18). En esta concepción, el foco está puesto en la planificación sistemática de intervenciones que buscan influir en el desarrollo mediante estímulos dirigidos, estructurados y cuantificables. Este tipo de definiciones tiende a concebir al desarrollo como un proceso lineal y universal, donde la intervención adecuada puede acelerar o modificar determinados aspectos del mismo.

En la misma línea, Terré Camacho (2007) sostiene que la estimulación temprana consiste en “un conjunto de medios, técnicas y actividades aplicadas con el propósito de desarrollar al máximo las capacidades cognitivas, físicas y psíquicas del niño” (p. 45). Esta visión parte de una lógica de optimización, donde el niño es considerado un sujeto a moldear, susceptible de ser estimulado externamente en pos de alcanzar un “máximo potencial”. Se deja entrever una mirada del desarrollo centrada en la eficacia, más próxima al rendimiento que a la subjetividad.

Incluso documentos institucionales, como los del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011), si bien reconocen la importancia de las experiencias emocionales, se alinean con la idea de estimulación como conjunto de acciones intencionales, diseñadas para favorecer la adquisición de habilidades y competencias desde los primeros años. Desde esta perspectiva, la intervención en los vínculos también puede abordarse desde una lógica funcional, orientada a facilitar conductas adaptativas y relaciones satisfactorias.

Estas concepciones contrastan significativamente con la mirada propuesta por Coriat y Jerusalinsky, quienes sitúan a la estimulación temprana en el campo de la clínica infantil desde una perspectiva interdisciplinaria. Para estos autores, la estimulación no se limita a la aplicación de técnicas, sino que constituye un proceso vincular que articula el cuerpo, el psiquismo y el lenguaje en el entramado del deseo y la historia singular del niño. En esta línea, el desarrollo no puede pensarse como un despliegue homogéneo de funciones, sino como una construcción subjetiva en la que los vínculos primarios, la transferencia y el juego cumplen un papel central.

De esta manera, los enfoques responden a concepciones distintas sobre la infancia, el desarrollo y la intervención. Mientras algunos ponen el acento en la organización de funciones y conductas observables, otros, como los propuestos por Coriat y Jerusalinsky, centran su mirada en la constitución subjetiva y los vínculos tempranos. En este contraste, es importante advertir que una mirada centrada únicamente en lo funcional puede dejar de lado al sujeto en desarrollo. Por eso, los abordajes clínicos deben considerar no solo lo que el niño hace, sino también cómo se inscribe en una red de relaciones y significaciones desde sus primeras experiencias.

Objetivos de la estimulación temprana

La estimulación temprana, según Coriat y Jerusalinsky (1979), abarca tres dimensiones fundamentales del desarrollo del niño: lo biológico, lo psíquico y lo cognitivo. Para estos autores, la intervención debe dirigirse al desarrollo del niño en su totalidad, y no favorecer aspectos aislados. Esta visión implica un acompañamiento que respete los tiempos y ritmos individuales del niño, permitiendo que se desarrolle de manera armónica en todos sus aspectos. En lugar de buscar acelerar el proceso, el objetivo es facilitar el proceso de crecimiento natural del niño, asegurando que cada etapa se desarrolle en función de sus propias capacidades y limitaciones.

En este contexto, los autores destacan que:

La estimulación es una técnica para ayudar al niño con problemas en su desarrollo, a superar estos trastornos o a moderar sus efectos. Es a través de la madre que se introducen, en el campo de la relación con su hijo, los

elementos que apoyarán al niño afectado por deficiencias. (Coriat y Jerusalinsky, 1979, p. 6)

Esto resalta la importancia del rol de la madre y su relación con el niño en el proceso de estimulación. Según Coriat y Jerusalinsky, el proceso de estimulación debe centrarse en fortalecer los vínculos afectivos entre el niño y su entorno, ya que son estos vínculos los que posibilitan el desarrollo psíquico y cognitivo. Es en la relación con los adultos y el entorno cercano donde el niño comienza a construir su subjetividad, y es allí donde la estimulación adquiere valor. Este enfoque subraya que el desarrollo emocional y psíquico no puede ser disociado del desarrollo cognitivo, sino que ambos deben ir de la mano para formar una base sólida que favorezca la autonomía y el bienestar del niño (Coriat y Jerusalinsky, 1979). De esta manera, la perspectiva que incorpora aportes del psicoanálisis, en contraste con visiones más técnicas o centradas en aspectos conductuales, pone el foco en la subjetividad del niño.

Desde este enfoque, se vuelve relevante indagar cómo la estimulación temprana se articula con uno de los aspectos fundamentales del desarrollo infantil: el lenguaje. Comprender este proceso implica atender no solo a los aspectos cognitivos que intervienen en su desarrollo, sino también a los vínculos afectivos que lo sustentan desde los primeros intercambios. En este sentido, se retomará el aporte de la teoría de Jean Piaget, que subraya el rol activo del niño en la construcción del conocimiento, en diálogo con las ideas de Coriat y Jerusalinsky, quienes destacan la importancia de los vínculos tempranos y la dimensión subjetiva en el desarrollo del lenguaje.

Aportes al desarrollo del lenguaje infantil

Desde una mirada amplia sobre el desarrollo infantil, resulta pertinente establecer un punto de diálogo entre la teoría piagetiana y los aportes de Coriat y Jerusalinsky en relación con la estimulación temprana y el lenguaje. Mientras que Piaget (1929) plantea que el lenguaje se construye a partir del desarrollo de las estructuras cognitivas, en interacción con el entorno, las ideas de Coriat y Jerusalinsky (1979) permiten complejizar esta perspectiva al introducir una dimensión subjetiva y relacional desde los primeros vínculos, apoyándose en conceptos tomados del psicoanálisis.

Una de las concepciones fundamentales de Piaget (1929) es que el aprendizaje se inicia con las primeras experiencias sensorio-motoras, en las cuales el conocimiento se

construye activamente a través de la interacción con el entorno. Esta mirada pone de relieve cómo, desde los primeros momentos de vida, el niño comienza a comprender el mundo que lo rodea mediante la exploración, la acción y la manipulación de objetos. Piaget sostiene que “el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado” (p. 102).

Desde esta mirada, el lenguaje no se limita a ser una herramienta para expresar lo que ya se piensa, sino que evoluciona junto con las estructuras mentales que permiten organizar la experiencia. Cada etapa del desarrollo cognitivo representa una instancia significativa que permite el surgimiento de nuevas formas de expresión simbólica. En este sentido, el desarrollo cognitivo es el motor del desarrollo del lenguaje, y el entorno debe ofrecer un contexto estimulante y respetuoso de los tiempos del niño, para permitir un crecimiento armónico tanto cognitivo como emocional.

Sin embargo, el aporte de Coriat y Jerusalinsky enriquece esta visión al introducir la importancia de la subjetividad y la relación con otro en el desarrollo del lenguaje. Como ya se destacó anteriormente, Coriat y Jerusalinsky (1979) entienden que la estimulación temprana busca acompañar al niño en el desarrollo de sus capacidades instrumentales. No obstante, advierten que esta intervención no debe limitarse a funciones aisladas, sino que debe contemplar al niño en su totalidad. Así, sostienen que la estimulación debe dirigirse a la persona en su conjunto, considerando que el lenguaje no se reduce a una herramienta de comunicación, sino que implica componentes emocionales y vinculares, actuando como un elemento estructurante en la formación de la subjetividad infantil.

Desde esta perspectiva, la estimulación temprana se ve como un proceso que no se limita a promover experiencias sensoriales o cognitivas, sino que debe generar espacios donde la subjetividad del niño sea reconocida y sostenida desde el inicio. Coriat y Jerusalinsky (1979), enfatizan que la palabra, especialmente en las primeras interacciones, no es solo un vehículo de información, sino que constituye un elemento esencial en la conformación del desarrollo psíquico y lingüístico del niño. En este marco, el lenguaje se convierte en un acto de inscripción subjetiva: el niño se apropia de la lengua en la medida en que es alojado en el discurso del adulto, quien nombra, desea y otorga sentido.

Así, se destaca la construcción progresiva del lenguaje como resultado de la maduración de estructuras cognitivas, situando el desarrollo lingüístico dentro de un marco lógico y secuencial. No obstante, para abordar de manera más amplia los procesos involucrados en la constitución del lenguaje, es necesario considerar también la incidencia de los vínculos tempranos y la dimensión subjetiva del niño. En este sentido, los aportes de Coriat y Jerusalinsky permiten ampliar la mirada al subrayar que el lenguaje no emerge únicamente de la estructuración cognitiva, sino también del entramado relacional en el que se inscribe el niño desde sus primeras experiencias.

Por lo tanto, el diálogo entre la teoría de Piaget y los aportes de Coriat y Jerusalinsky permite ampliar la comprensión del desarrollo del lenguaje, reconociendo tanto la construcción de estructuras cognitivas como la importancia de los vínculos tempranos. Desde esta perspectiva, la estimulación temprana se concibe como una práctica que implica acción, experiencia y relación con el otro, donde el lenguaje se configura en la intersección entre el pensamiento y el lazo afectivo. Por ello, es fundamental ofrecer al niño un entorno que respete sus posibilidades, que acompañe su crecimiento y promueva el despliegue de su subjetividad a través del intercambio con quienes lo rodean. Esta articulación entre lo cognitivo y lo vincular habilita un abordaje integral desde la clínica fonoaudiológica. En este sentido, el entorno del niño adquiere un lugar central en la intervención, no solo como contexto de estimulación, sino como una pieza importante en el proceso de subjetivación y acceso a la palabra.

El entorno del niño como pilar del trabajo fonoaudiológico

Si consideramos que el lenguaje y la subjetividad del niño se desarrollan en un proceso continuo y dinámico de interacción con su contexto social, surge una reflexión sobre el papel fundamental que este escenario relacional juega en el trabajo fonoaudiológico. No se trata solo de un marco donde el niño aprende a comunicarse, sino de una trama activa de vínculos, experiencias y significados que inciden directamente en el desarrollo del lenguaje.

Jerusalinsky y Coriat (1979), al plantear la estimulación temprana, destacan la importancia de un ambiente que no sólo provea estímulos, sino que actúe como un puente entre los aspectos biológicos del niño y las interacciones sociales que posibilitan el desarrollo del lenguaje. Esta perspectiva, centrada en el valor de las primeras interacciones y del entorno como mediador, permite repensar su vigencia en contextos clínicos actuales.

En el ámbito de la clínica fonoaudiológica, resulta valioso retomar ciertos aportes de la estimulación temprana —como la centralidad del vínculo, la sensibilidad del adulto y el rol del entorno— para pensar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva relacional y subjetivante. Lejos de tratarse de un modelo cerrado o unívoco, estas nociones se resignifican en el quehacer fonoaudiológico actual, enriqueciendo las formas de acompañar al niño e integrando activamente a su entorno familiar y social como parte esencial en el desarrollo del lenguaje.

Entonces desde el campo fonoaudiológico, el trabajo clínico no puede limitarse al abordaje del niño en su individualidad, sino que exige la incorporación activa del entorno en sus múltiples dimensiones: la familia, los adultos significativos, los espacios cotidianos de crianza. Tal como sostiene Coriat (1996), la intervención debe tener en cuenta “las condiciones vinculares y simbólicas que rodean al niño desde sus primeros momentos de vida” (p. 80), ya que el lenguaje se configura en ese entramado intersubjetivo.

En consecuencia, resulta fundamental que la clínica fonoaudiológica no se piense únicamente como un espacio de intervención directa sobre el niño, sino también como un lugar de acompañamiento, escucha y orientación para quienes forman parte de su entorno. Este acompañamiento no se limita a lo terapéutico, sino que implica reconocer y darle valor al contexto del niño y su importancia en el desarrollo del lenguaje. La manera en que esos vínculos se construyen, se sostienen y se transforman incide directamente en los modos en que el niño se apropia del lenguaje. Por eso, más que trabajar “sobre” el lenguaje, el desafío consiste en trabajar “con” las condiciones que lo hacen posible: la presencia de un otro disponible, la apertura al intercambio, la construcción de significados compartidos. Esta perspectiva exige un posicionamiento ético que reconozca la singularidad de cada niño y el valor de su contexto, evitando intervenciones descontextualizadas que puedan desdibujar el entramado subjetivo desde el cual surge y se desarrolla la palabra.

Esta perspectiva se alinea con lo propuesto por Romani (2021), quien destaca que el niño se constituye a través del vínculo con los adultos significativos, en particular aquellos que desempeñan funciones parentales. En este vínculo fundamental, marcado por la asimetría y la disponibilidad del adulto, el niño va formando su subjetividad, apropiándose de una lengua y desarrollando el lenguaje en un proceso dialógico. Esta autora sugiere que el entorno del niño no debe considerarse un contexto neutral, sino una red activa de relaciones que facilita el acceso a la palabra.

Por último, el juego emerge como una dimensión crucial que atraviesa este vínculo entre el niño y su entorno. Según Maidagan (2019), el juego no debe reducirse a una actividad recreativa, sino que se configura como una vía privilegiada para el despliegue del lenguaje y la subjetividad, siendo fundamental en la constitución del sujeto de deseo. En este contexto, el juego se convierte en una herramienta clave para la intervención fonoaudiológica, facilitando que el niño establezca relaciones, construya significados y acceda al mundo simbólico.

De esta manera, el cuerpo, el juego y el lenguaje no pueden pensarse como dimensiones aisladas, sino como elementos que se entran desde el inicio en el vínculo con el Otro primordial. Es en ese encuentro, situado en un contexto cultural, social e histórico determinado, donde el niño comienza a constituirse como sujeto.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje está profundamente ligado a los vínculos significativos, las experiencias de comunicación compartida y las condiciones simbólicas que rodean al niño desde sus primeros momentos de vida. Por eso, el trabajo fonoaudiológico se amplía más allá de la intervención directa, incorporando la escucha de los modos de vinculación familiar, las prácticas comunicativas cotidianas y los espacios donde esas interacciones se producen. El objetivo es favorecer un proceso conjunto que potencie la función simbólica, el juego compartido, la intención comunicativa y la narración. De este modo, el mundo relacional del niño se convierte no solo en un escenario, sino en un verdadero protagonista del desarrollo del lenguaje.

Así, la intervención fonoaudiológica se configura como un espacio clínico que no se limita a observar el lenguaje como un fenómeno aislado, sino que se orienta a escuchar lo que el niño expresa —o lo que aún no puede expresar— en el marco de sus vínculos. Esta mirada invita a pensar el quehacer profesional desde un acompañamiento situado, ético y profundamente vinculado con la subjetividad del niño.

Acompañar el decir: una mirada clínica desde la fonoaudiología

En línea con una concepción relacional del lenguaje, surgen algunas interrogantes: ¿Qué ocurre cuando se evidencia la ausencia o demora en el desarrollo del lenguaje del niño? ¿Cómo interviene el fonoaudiólogo en estos casos y cuál es el rol de los lazos vinculares en dicha intervención?

Las autoras Gràcia, Ausejo y Porras (2010) ofrecen una perspectiva enriquecedora sobre la práctica fonoaudiológica, centrada en el acompañamiento del niño ante la ausencia o demora en el desarrollo del lenguaje. Desde modelos clínicos contemporáneos, las autoras enfatizan la necesidad de una intervención inscrita en el entramado simbólico y relacional en el que el niño se constituye. De este modo, se resignifica el rol del fonoaudiólogo, ya no como agente que responde a una dificultad individual, sino como profesional que habilita sentidos, sostiene vínculos y acompaña procesos de simbolización.

Como destacan las autoras, el abordaje fonoaudiológico requiere “una mirada clínica que permita captar las manifestaciones de la subjetividad del niño, de su inscripción en el lenguaje y del lazo con sus interlocutores” (Gràcia et al., 2010, p. 189). La ausencia o el retraso en el lenguaje no se entiende solo como una dificultad del niño, sino como un signo que interpela la trama vincular y comunicativa que lo rodea. Así, los signos de alarma se leen como expresión de aquello que en el lazo necesita ser sostenido o habilitado.

La intervención, entonces, se orienta a mucho más que favorecer la producción de palabras: busca sostener la función simbólica, facilitar el juego, acompañar a las figuras parentales y habilitar nuevos modos de vínculo y significación. Como subrayan dichas autoras, “la función del lenguaje es mucho más que una simple herramienta de comunicación: es también construcción de la identidad, de la subjetividad, de la experiencia del otro” (Gràcia et al., 2010, p. 191). En esta línea, cuando el lenguaje no emerge o lo hace con dificultad, no solo está en juego la competencia lingüística, sino los modos de ser alojado, nombrado y reconocido por el otro.

Romani (2021) también sostiene que el desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado al vínculo con los adultos significativos. El lenguaje, en su visión, surge en el marco de una relación dialógica, donde las palabras son medios para construir subjetividad e identidad. De allí que la intervención fonoaudiológica debe ser singular, ajustada a la particularidad de cada niño y su contexto, evitando diagnósticos apresurados y promoviendo respuestas clínicas flexibles.

Desde esta perspectiva, la práctica clínica exige ampliar la mirada y considerar el entorno relacional y simbólico del niño. Tal como afirman Gràcia et al. (2010), “es necesario un abordaje interdisciplinario que contemple no solo al niño, sino también a su entorno relacional y simbólico” (p. 192). Así, el trabajo fonoaudiológico se enriquece al articularse

con otras disciplinas y con los adultos significativos, generando espacios de escucha y de significación compartida.

En este marco, el juego se consolida como una herramienta clínica central, no como técnica instrumental, sino como espacio privilegiado de elaboración simbólica. Como plantean Gràcia et al. (2010), “el juego es un espacio de elaboración simbólica donde el niño puede desplegar su mundo interno y establecer un diálogo con el otro” (p. 194). Esta concepción dialoga con autores como Maidagan (2019), quien también subraya que el juego posibilita el decir y la subjetivación.

“La escucha clínica exige atención al malestar, pero también a las capacidades, a lo que sí está, a lo que se puede construir desde ahí” (Gràcia et al., 2010, p. 195). Desde esta perspectiva, el trabajo clínico se configura como un acto ético de acompañamiento, que implica evitar etiquetas apresuradas, habitar la incertidumbre y construir intervenciones singulares que reconozcan la complejidad de cada situación. En lugar de centrarse en lo que falta, la intervención fonoaudiológica se apoya en las potencialidades del niño y de su entorno.

Este posicionamiento redefine el campo de acción fonoaudiológico, situándose más allá de lo técnico-instrumental. Acompañar el desarrollo del lenguaje implica también acompañar la constitución subjetiva del niño, sostener a los adultos en su función y habitar el lazo con sensibilidad. De este modo, la fonoaudiología se consolida como una disciplina que interviene no solo en lo lingüístico, sino en lo vincular, subjetivo y simbólico.

Finalmente, resulta pertinente recuperar algunos aportes de la estimulación temprana, tal como fue concebida por Coriat y Jerusalinsky, para repensar el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva que enfatiza la importancia del vínculo, la presencia del otro y la constitución subjetiva. Estas nociones no sólo enriquecen la mirada clínica, sino que amplían las posibilidades del quehacer fonoaudiológico, al ofrecer herramientas conceptuales que permiten leer el lenguaje como un proceso entramado en lo relacional y simbólico. Así, el campo de la fonoaudiología se nutre de estos aportes para seguir construyendo intervenciones sensibles, comprometidas con la singularidad de cada niño y con su derecho a ser escuchado.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesina, se ha abordado la estimulación temprana y su relación con el desarrollo del lenguaje infantil, reconociendo la importancia de los vínculos tempranos y el entorno en la constitución de la subjetividad y el lenguaje. A través del análisis de diferentes teorías, como las de Piaget, Coriat y Jerusalinsky, se ha evidenciado que el lenguaje no es simplemente una herramienta de comunicación, sino un proceso complejo que se enmarca dentro de un entramado de relaciones sociales y siendo fundamental en el desarrollo psíquico del niño.

Desde una perspectiva piagetiana, el lenguaje se construye como resultado del desarrollo de las estructuras cognitivas del niño, que se van construyendo mediante la

interacción con el entorno. Piaget subraya que el desarrollo cognitivo y lingüístico está vinculado a las primeras experiencias sensorio-motoras, en las que el niño empieza a comprender el mundo a través de la acción y la exploración. Sin embargo, los aportes de Coriat y Jerusalinsky amplían esta visión al incorporar la dimensión subjetiva, destacando la relevancia de los vínculos tempranos en el desarrollo del lenguaje y la subjetividad del niño.

La intervención fonoaudiológica, por lo tanto, debe ir más allá de la atención al niño de manera aislada. El trabajo debe incluir de forma activa al entorno del niño, particularmente a la familia y a los adultos significativos, quienes juegan un papel crucial en el desarrollo del lenguaje. El vínculo afectivo y la calidad de las interacciones con los adultos estructuran la experiencia del niño y permiten su acceso al mundo simbólico. La clínica fonoaudiológica, en este sentido, debe ser entendida como un espacio de acompañamiento que no solo se centra en el niño, sino que integra al entorno familiar y social, favoreciendo un desarrollo armónico y respetuoso de las posibilidades del niño.

Además, el juego emerge como una herramienta fundamental en la intervención fonoaudiológica, ya que permite que el niño explore y construya su lenguaje en un marco de significados compartidos. El juego no debe ser visto sólo como una actividad recreativa, sino como un espacio privilegiado para la simbolización, la comunicación y la formación de la subjetividad.

De esta forma, este ensayo subraya la necesidad de un enfoque integral en el trabajo clínico fonoaudiológico, que considere al niño no solo desde su desarrollo cognitivo y lingüístico, sino también desde su subjetividad y su contexto relacional. La intervención debe ser flexible y adaptada a las necesidades del niño y su entorno, favoreciendo el desarrollo del lenguaje como un proceso interrelacionado y enriquecido por los vínculos significativos.

Sin embargo, en este contexto, surge la reflexión: ¿cómo pueden los profesionales fonoaudiólogos adaptarse a los nuevos desafíos que presentan las problemáticas sociales y culturales actuales, que impactan directamente en la infancia y en el desarrollo del lenguaje? ¿De qué manera se puede mejorar el acompañamiento a las familias para garantizar un desarrollo integral y respetuoso de los niños en contextos tan diversos y complejos? Esta reflexión abre un espacio para seguir pensando y perfeccionando la intervención, asegurando

que las prácticas fonoaudiológicas respondan a las singularidades de cada niño y a las múltiples realidades que caracterizan las infancias.

REFERENCIAS

Coriat, E. (1993). *Palabras de apertura*. Escritos de la Infancia, 1, 1-8.

Coriat, E. (1996). *El psicoanálisis en la clínica de bebé y niños pequeños*. Ediciones de la Campana.

Coriat, E. (4 de agosto de 2020). Una clínica para los más pequeños. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-305983-2016-08-04.html>

Coriat, H. L. (1997). *Estimulación temprana: la construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil*. Escritos de la infancia, (8), 12–15.

Coriat, L., y Jerusalinsky, A. (1979). *Definiciones de estimulación temprana*. Cuadernos del Desarrollo Infantil, 2, 1-10.

Coriat, L., y Jerusalinsky, A. (1979). *Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo*. Cuadernos del Desarrollo Infantil, 2, 8-11.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Conjunto para el desarrollo del niño en la primera infancia: Un cofre de tesoros lleno de actividades*. <https://www.unicef.org/supply/media/636/file/Guia-actividades-Conjunto-para-el-desarrollo-nino-primera-infancia.pdf>

Gràcia, M., Bas, J., Bel, A. y Villanueva, M. (2010). La clínica del lenguaje: Nuevos modelos de práctica fonoaudiológica en la primera infancia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30(4), 187-195.

Maidagan, D. (2019). *Clínica con bebés y niños con problemas en el desarrollo: ¿Y dónde está el sujeto?* En J. Kremenchuzky & E. Rowensztein (Comps.), *Pediatría, desarrollo infantil e interdisciplina*. Noveduc.

Ordóñez Legarda, M. del C. y Tinajero Miketta, A. (2012). *Estimulación temprana: Inteligencia emocional y cognitiva*. Equipo Cultural S.A.

Piaget, J. (1929). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. La lectura.

Romani, Y. (2021). *Reinventar-se para una nueva clínica del lenguaje*. Colegio de Fonoaudiólogos de la Provincia de Santa Fe. <https://www.colfono.org.ar/articulos/65/reinventar-se-para-una-nueva-clinica-del-lenguaje>

Terré Camacho, O. (2007). *Neurodesarrollo infantil y estimulación temprana*. Santa Paula.

