



**PUBLICACIONES INSTITUCIONALES**

# **Lenguaje e inclusión educativa.**

**Reflexiones  
para atenuar  
el fracaso escolar**

**VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ**



Lenguaje e inclusión educativa.  
Reflexiones para atenuar  
el fracaso escolar



# Lenguaje e inclusión educativa.

## Reflexiones para atenuar el fracaso escolar

LECCIÓN INAUGURAL  
DEL CURSO ACADÉMICO 2016-2017

pronunciada por el  
Dr. don VÍCTOR M. ACOSTA RODRÍGUEZ  
Catedrático del Área de Didáctica y Organización Escolar

13 de septiembre, 2016

SERVICIO DE PUBLICACIONES  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2016

*Colección:*  
PUBLICACIONES INSTITUCIONALES

*Serie:*  
LECCIONES INAUGURALES/19

*Edita:*  
Servicio de Publicaciones  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA  
Campus Central  
38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife  
Teléfono: +34 922 319 198

*Diseño Editorial:*  
Jaime H. Vera.  
Javier Torres. Cristóbal Ruiz.

1.<sup>a</sup> edición: 2016  
*Prohibida la reproducción total o parcial  
de esta obra sin permiso del editor*

*Preimpresión:*  
SERVICIO DE PUBLICACIONES

*Si imposible es hacer tu vida como quieres,  
por lo menos esfuérate  
cuanto puedas en esto: no la envilezcas nunca  
en contacto excesivo con el mundo,  
con una excesiva frivolidad.  
No la envilezcas  
en el tráfico inútil  
o en el necio vacío  
de la estupidez cotidiana,  
y al cabo te resulte un huésped inoportuno.  
(KAVAFIS)*

A Carlos, Ariadna y Andrea,  
por ser la esperanza que alimenta mi alma



## ÍNDICE

PREÁMBULO .....	9
INTRODUCCIÓN .....	10
LENGUAJE, CULTURA Y CONTEXTO SOCIAL .....	12
EL USO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA: HACIA UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL .....	15
EL LENGUAJE NOS HACE HUMANOS .....	19
LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE LA ACCIÓN .....	21
INTERACCIÓN, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE .....	25
DIFICULTADES DE LENGUAJE .....	27
EL IMPACTO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL ....	29
DIFICULTADES DE LENGUAJE Y FRACASO ESCOLAR .....	31
EL LENGUAJE DENTRO DE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	33
LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS INCLUSIVAS .....	38
EPÍLOGO .....	39
BIBLIOGRAFÍA .....	41



Excmo. Sr. presidente del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Excmo. Sr. rector magnífico de la Universidad de La Laguna.

Excelentísimas e ilustrísimas autoridades.

Miembros de la Comunidad Universitaria.

Señoras y señores.

## PREÁMBULO

Es para mí un gran honor tener la oportunidad de impartir la Lección Inaugural del curso 2016/17, que se inicia en el día de hoy con este solemne acto, y en representación de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

Después de haber aceptado la invitación de nuestro Equipo Decanal, mi objetivo fue elegir un tema que resultara de máxima actualidad. Y sin lugar a dudas creo que el fracaso escolar constituye un tópico de enorme interés académico y social que genera intensos y apasionados debates, a pesar de los cuales las soluciones ofrecidas, o bien llegan tarde, o producen resultados poco alentadores. Por lo tanto, en mi exposición compartiré con ustedes algunas reflexiones acerca de una de las razones que explicarían el fracaso escolar: el retraso en la adquisición de la lengua oral.

El contenido de la misma se fundamenta en el propósito de conseguir una Educación Inclusiva que facilite y apoye el uso de un lenguaje funcional y comunicativo dentro del aula (uso social del lenguaje), mientras que simultáneamente se enseñan los aspectos más formales del lenguaje (gramática). En realidad se trataría de fomentar de manera adecuada y equilibrada lo que las últimas leyes educativas recogen bajo el concepto de «Competencia en comunicación lingüística», referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral

y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. La competencia en comunicación lingüística persigue desarrollar en los escolares la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita.

*... Quizás ante la lengua seamos iguales pero somos enormemente desiguales en el uso.*  
(A. TUSÓN)

*... Cada lengua es una ventana que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos. Si los árboles tienen raíces —y yo amo a los árboles—, los hombres tienen piernas: es un progreso inmenso; las lenguas nos confieren esas piernas. Podemos ser huéspedes de otros hombres, comprender lo que nos dicen y responderles.*  
(G. STEINER)

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una destreza fundamental para el desarrollo de los seres humanos por su conexión con la aparición de habilidades personales, sociales y académicas, y por su papel en la construcción de los pilares sobre los que se sustentarán todos los conocimientos posteriores. Aunque son muchas las personas que lo adquieren sin un gran esfuerzo, se estima que en la Unión Europea hay casi 6 millones de niños y adolescentes (entre 0 y 18 años) que tienen algún tipo de problema en la adquisición de su primera lengua, sin que haya causas neurológicas, sensoriales o físicas que lo impidan, es decir, sin necesidad de que tengan discapacidad intelectual, autismo o sordera<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cost Action S1406, Enhancing children's oral language skills across Europe and beyond: a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language; [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Fertility\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Fertility_statistics)

La manifestación de este tipo de alteraciones evolutivas suele acontecer entre los 24 y los 36 meses de vida pero se hacen mucho más evidentes durante la transición del hogar a la escuela, es decir, entre los 3 y los 6 años de edad. Si bien la primera impresión que pueda tenerse sea la de un retraso en el habla, lo que acaece realmente es un enlentecimiento en la adquisición del léxico que tendrá consecuencias devastadoras sobre el inicio del desarrollo gramatical y, posteriormente, sobre el discurso conversacional y narrativo. Por lo tanto, no es que se hable mal, sino que se tienen unas pobres habilidades lingüísticas.

Al mismo tiempo, cuando estos niños y niñas con retrasos en la adquisición del lenguaje ingresan en el sistema educativo, suele ocurrir que sólo una parte de ellos es identificado correctamente, mientras que una considerable proporción puede quedar mucho tiempo sin diagnosticar debido a que sus manifestaciones clínicas están subyacentes o se consideran poco graves (se prioriza la gravedad como si de una enfermedad se tratara). La consecuencia de esto es que un número significativo de ese alumnado no recibe los apoyos necesarios, al entenderse que la acción psicopedagógica puede esperar. Y ello a pesar de que en muchos casos se presente lentitud en sus respuestas orales en situaciones grupales, dificultades para el uso del lenguaje en escenarios de interacción, problemas de atención y de memoria de trabajo, fallos en la comprensión de palabras que sirven de conectores intra- y extraoracionales, como por ejemplo *porque, si... entonces, sin embargo, aunque, cuando, después*, etc., limitaciones en el léxico tanto autónomo como funcional, inconvenientes en la formulación y en la comprensión de oraciones y, como consecuencia, serios obstáculos para participar en el discurso, así como en las rutinas y actividades diarias desarrolladas en el aula. El resultado de todo ello no es otro que su influencia negativa en el desarrollo integral del alumnado, tanto en los planos emocional, cognitivo y social como en su escolarización y, más concretamente, en su rendimiento en muchas áreas del currículo, entre las que cabría destacar el aprendizaje de la lengua escrita y de las primeras operaciones matemáticas, tal y como veremos más adelante.

Ante este preocupante panorama, que no hace sino incrementarse con el paso del tiempo, el sistema educativo no puede quedarse impasible. Muy al contrario, las instituciones educativas deben frenar el impacto que esta situación tiene sobre la tasa de fracaso escolar. Para ello se tendrá que llevar a cabo numerosas modificaciones y adaptaciones curriculares y organizativas que permitan ofrecer estrategias, desde la colaboración educativa, que faciliten el éxito de este alumnado. La clave, tal y como

sostenemos desde hace más de una década (Acosta, 2004; Acosta y Moreno, 2001; Acosta, Moreno *et al.*, 2007), no sólo está en el diseño de una acción educativa adecuada, sino en ofrecer una mayor calidad al apoyo dentro del aula. Se hace necesario, en nuestra opinión, avanzar hacia la construcción de una educación más inclusiva, lo que exige un cambio en las creencias y preferencias del profesorado, así como en sus métodos de enseñanza. Es hora de que todos los profesionales del campo educativo trabajen de manera colaborativa diseñando y poniendo en práctica rutinas comunicativas y lingüísticas dentro del aula ordinaria para *todo* el alumnado.

En efecto, la inclusión educativa y el trabajo del lenguaje dentro del aula se sostiene en una idea básica entre lo que ha venido denominándose educación *en y para* la diversidad, es decir, la noción de ambiente poco restrictivo, o lo que es lo mismo, la obligación ética que tiene el equipo docente de pensar en cómo ayudar a este alumnado dentro de las rutinas de la vida diaria del aula.

En los siguientes apartados reflexionaremos sobre estas y otras cuestiones relacionadas con la necesidad urgente que tiene el sistema educativo de potenciar las habilidades de lenguaje oral dentro de una Educación más Inclusiva.

### LENGUAJE, CULTURA Y CONTEXTO SOCIAL

Tal y como señala Serra (2013: 29), «la evolución de la comunicación ha pasado de ser una adaptación natural, parecida a la de otros simios, a ser un fenómeno social y culturalmente dirigido». Hace algunos años que también recordaba Stenhouse (1984: 34) que la cultura era el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas interactúan a partir del consenso de significado que se hace patente en el uso lingüístico, y que también está vinculado a un acuerdo más profundo de valores y entendimientos.

La comunicación hace posible la construcción del pensamiento; la cultura, por su parte, favorece el acceso del sujeto a un lenguaje que utilizará más tarde como instrumento de pensamiento<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Se podría afirmar, como dijo Vygotski, «que el lenguaje no es sólo un instrumento, aunque también es un instrumento: instrumento único y privilegiado

Para Stenhouse (1984) el lenguaje tiene una función social, nos sirve para comunicarnos con los demás, pero además actúa como instrumento que el individuo introduce en su intimidad y lo utiliza para pensar y planificar sus acciones.

El lenguaje, por otra parte, como nos recuerda el mismo autor, está muy vinculado a la noción de cultura, ya que ésta es transmitida, aprendida y compartida a través del lenguaje. El desarrollo del lenguaje fundamenta tanto la comunicación entre los distintos actores sociales como el pensamiento por parte de los individuos.

Algunos acercamientos al concepto de cultura intentan interrelacionar lo lingüístico y lo cultural, tal y como nos propone Geertz (2001: 20):

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Lo interesante de este planteamiento es que el tipo de interpretación defendido por Geertz supone una especie de praxis conversacional donde el modelo o código interactivo no es algo dado y compartido, sino algo que debe negociarse y constituirse entre las partes (Hernández Sacristán, 1999: 28).

No obstante, hasta bien avanzada la década de los años cincuenta predominaba una concepción esencialista de la lingüística que hacía del lenguaje, más que un instrumento de acción y de poder, un objeto de intelección. Estos modelos de corte formal (llamados también cartesianos o racionalistas), entre los que sobresalen el Estructuralismo saussureano y la Lingüística Generativo-Transformacional, reducen la acción a un acto

---

para la comunicación, para la representación mental y también para el aprendizaje. No un instrumento más, como la música o el dibujo, sino el más eficaz y preciso de los procedimientos para la comunicación social y el conocimiento abstracto. Y es en este contexto en que se entiende que las formas, las normas y las estructuras lingüísticas no son un fin en sí mismas, sino que están y deben servir para mejorar la capacidad de las personas para comunicarse, para comprender y para aprender» (DEL RÍO, 2003: 36).

de comunicación que está destinado a ser descifrado por medio de un código; es decir, consideraban que el lenguaje se podía estudiar como una estructura independiente, relegando los contextos interpersonales y sociales en los que tienen lugar los intercambios lingüísticos entre los seres humanos. Para Almeida (2003) los modelos racionalistas abandonan explícitamente los aspectos sociales, culturales o políticos del lenguaje, defendiendo posiciones de tipo inmanentista y rechazando el estudio de los usos lingüísticos, al tiempo que consideran la función referencial como la más importante del lenguaje, en detrimento del concepto de significado, ya que se partía de la idea de que las unidades del lenguaje poseen un significado determinado por la lengua que no puede modificarse sea cual sea el contexto lingüístico o situacional en que sean emitidas.

Sin embargo, a partir de los años sesenta, la concepción del lenguaje como acción sufre un desarrollo vertiginoso, interesándose en analizar cómo el oyente es capaz de convertir el esbozo de significado ofrecido por la oración en una proposición completa, basándose en conocimiento contextual. Este tipo de estudios, centrado en los mecanismos psicológicos de la interpretación, serán coronados también por el análisis de las condiciones sociales, políticas, culturales e históricas que determinan todo acto de lenguaje, o, como señala Mey (1994), que delimitan de quién es el lenguaje.

No nos podemos detener en un análisis lingüístico del código ni aceptar la sola consideración de que aquél se establece a través de un exclusivo proceso de negociación entre interlocutores que actúan al margen de las condiciones sociales de producción. Por lo tanto, cualquier interpretación de enunciados que se da en una interacción consensuada entre interlocutores, y toda negociación de significados que se hace con el propósito de crear un sentido determinado, hay que situarla en un espacio social concreto.

Como consecuencia de lo anterior, nos interesa destacar cómo el lenguaje se empieza a considerar como algo que se construye a través de un proceso de naturaleza interactiva mediante el que se busca la comunicación en un marco social. Ello lleva consigo la introducción de un concepto fundamental, el de *competencia comunicativa*, conformado por «el conocimiento de las reglas lingüísticas y de las reglas pragmáticas y socioculturales que regulan el intercambio entre los individuos (y que afectan a cuestiones como el lugar donde se produce la interacción, la finalidad o el propósito de la misma, el rol social de los interlocutores, etc.)» (Almeida, 2003: 2).

Estas ideas que consideran fundamental el contexto social, donde se producen las interacciones comunicativas interpersonales, nos recuer-

dan la necesidad de contemplar no sólo la situación de comunicación entre los interlocutores, sino también cómo está organizada la sociedad, cuál es el estatus de cada persona en cada contexto comunicativo, cómo se expresan en el uso lingüístico las diferencias y las desigualdades socio-culturales, cómo y en qué situación se utilizan unas u otras variedades lingüísticas, etc. En definitiva, como señala Lomas (1999: 162), «el uso lingüístico es un espejo de la diversidad (y de la desigualdad) socio-cultural de las comunidades de habla a la vez que los usos de la lengua contribuyen de un modo eficazísimo a la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales».

Estas variedades lingüísticas se dan conjuntamente cuando una persona habla con otra, circunstancia en la que se pone de manifiesto su identidad geográfica, sociocultural e individual y, claro está, usa la palabra en una situación comunicativa determinada (Lomas, 1999). A partir de aquí se entiende que la variación lingüística no es algo que dependa de cada hablante, sino de un conjunto de factores de carácter social y contextual.

Lo anterior nos conduce a una reflexión muy importante en el ámbito educativo. Se trata de recapacitar sobre la diversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades con la voluntad de indagar no sólo sobre las lenguas y sus variedades geográficas, «sino también sobre cómo los bienes de la lengua están injustamente distribuidos en el mercado de los intercambios lingüísticos, ya que no todas las personas tienen acceso a las diferentes situaciones y contextos de comunicación ni están en igualdad de condiciones a la hora de adquirir las habilidades comunicativas que hacen posible un uso adecuado de la lengua» (Lomas, 1999: 163). Como señala Mey (1994: 290), suele ser práctica común en los centros escolares prestigiar o desprestigiar determinadas formas dialectales, o favorecer la lengua estándar frente a otras variedades lingüísticas, llegando a hablar de determinadas formas de represión lingüística.

#### EL USO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA: HACIA UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Ha sido muy habitual atribuir a las clases menos favorecidas la etiqueta de deficientes lingüística y culturalmente, hecho que en su momento derivó en la elaboración de programas generalizados destinados prioritariamente a compensar la falta de estimulación del lenguaje oral en el hogar. Bien es cierto que, después, la investigación sociolingüística

de ciertas variedades del inglés se encargaría de demostrar que los mismos estudiantes que eran catalogados como ineptos en su conducta verbal resultaban unos comunicadores muy eficientes cuando interactuaban con grupos de amigos alejados del ambiente escolar. Si bien estos niños y niñas hablaban jergas bien distintas del inglés estándar, no por ello se trataba de sistemas gramaticales debilitados; bien al contrario, sus producciones verbales respondían a un entramado de reglas gramaticales subyacentes sistemáticas.

Una vez demostradas las aptitudes para el aprendizaje de estos niños y niñas empobrecidos lingüística y culturalmente, se plantea que el problema es cómo dichas aptitudes se implementan en los escenarios interactivos que constituyen las aulas. Como nos recuerda Gumperz (1988), la solución no es corregir al alumnado gramaticalmente en aquellos aspectos que se desvían de la lengua estándar de la escuela, sino analizar las diferencias en el uso contextual o sus elecciones en cuanto a estilo, teniendo muy claro que la variación gramatical no impide la comunicación en la interacción diaria. Las dificultades de estos niños y niñas —al igual que ocurre en situaciones bilingües— se reducen a un problema del uso en relación con el contexto.

Al hilo de estas consideraciones, cobra especial significación la sustitución (propugnada desde la Sociolingüística) del término competencia lingüística por el de competencia comunicativa, para expresar que el uso del lenguaje está gobernado por normas culturales y contextuales que limitan tanto la producción como la competencia lingüística.

Desde esta perspectiva, la gramática es considerada como un conocimiento compartido por una comunidad de habla. Y Gumperz (1988: 70) añade:

La gramática comunitaria consiste en una cadena de subsistemas, no todos los cuales son conocidos por todos los individuos en particular. Se supone que los individuos deben hacer una selección de entre las opciones del sistema general de la comunidad de acuerdo con principios de etiqueta social y lingüísticos específicos de las situaciones de conversación en que piensan participar o que necesitan controlar para solventar sus asuntos cotidianos. *La variabilidad se convierte así en un fenómeno de comunicación que hay que tener en cuenta como parte del análisis sociolingüístico.*

Lo anterior nos lleva directamente al concepto de *registro*. Como acertadamente señalan Halliday, McIntosh y Strevens (1964), los distintos tipos de situación lingüística difieren entre sí por tres hechos: primero,

por lo que realmente ocurre, segundo, por quienes participan, y tercero, por las funciones que desempeña el lenguaje en ellos. Estas tres variables determinan tanto el espectro dentro del cual se seleccionan los significados como las formas que se utilizan para su exposición; en otras palabras, determinan el *registro*.

Es evidente que un acercamiento sociolingüístico a los usos del lenguaje nos permite tener una visión bastante certera de tres cuestiones muy relacionadas entre sí. En primer lugar, de los aspectos sociales y culturales vinculados con el lenguaje y que tienen lugar en escenarios sociales y más concretamente en la escuela como institución. En segundo lugar, del sujeto y, por lo tanto, del lenguaje utilizado por el alumnado y por el profesorado. Y, por último, de la interacción comunicativa que nos ofrece el aula como un escenario comunicativo o *pancomunicativo*.

Ciertamente existe un espacio social sujeto a grandes tensiones debido al «mercadeo» que se hace de las diferentes formas lingüísticas existentes en una sociedad. El resultado de ello es la consideración de ciertas variedades como legítimas, mientras que otras se etiquetan de ilegítimas, circunstancia que entraña la atribución de determinados valores a los usuarios en función de su modalidad de habla. Esta situación tiene un reflejo claro en la escuela, ya que en ella se potencian determinadas variedades lingüísticas, mientras que limita o condena otras, y ello se hace tanto explícita como implícitamente, lo cual ocurre porque «la escuela reconoce una norma lingüística, una manera correcta de hablar, pretendiendo moldear la lengua de su alumnado de acuerdo a esa norma» (Siguán, 1990: 16). Pero, por otra parte, también hay que contemplar que cada centro educativo se encuentra enclavado en un entorno específico, con unas características sociolingüísticas concretas que es necesario conocer. Ante todo esto habría que plantearse ¿qué ocurre cuando un niño o una niña llegan a la escuela?

La respuesta a esta cuestión no es sencilla y lo demuestra la vigencia del debate acerca de si las variables sociales determinan o no una forma más o menos elaborada de lenguaje en los niños o simplemente si esa forma es diversa. Un buen número de estudios realizados a partir de la década de los años ochenta, entre los que cabe destacar los de Tizard y Hughes (1984), Tough (1987), Wells (1988) y Ganuza (2000), ponen de manifiesto que las diferencias de clase social o de género no tienen un reflejo en el uso del lenguaje que se hace en el hogar, donde las conversaciones son más frecuentes, más largas y con mayor simetría en el uso de turnos por parte del adulto y del niño.

Por lo tanto, resulta obvio que cuando un sujeto llega a la escuela usará una determinada modalidad lingüística que debe ser bien acogida por la escuela, y más concretamente por el profesorado. Estos aspectos que frecuentemente forman parte del currículo oculto, y que se concretan en forma de valores y actitudes que contaminan los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben ser objeto de reflexión y análisis por parte de todos los agentes educativos (entre los que debería incluirse a los que diseñan, ordenan y supervisan las políticas educativas).

Pero, sin lugar a dudas, es el aspecto de la interacción comunicativa el que nos parece más determinante, ya que ella se concibe como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Porque, como nos recuerda Tusón (1993: 60), «la vida social se desarrolla, se (re)crea, se mantiene o cambia, a partir de las interacciones comunicativas (...)».

Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela vienen equipados con una gran diversidad de formas expresivas que hay que alentar, porque el resultado último de la estimulación lingüística no debe ser el exclusivo uso de la variedad estándar, sino también que el niño sea capaz de utilizar «en cada situación y para cada función que pueda cumplir el lenguaje, la variedad de lengua adecuada» (Siguán, 1990: 26).

El reto de la escuela debe ser el de estimular los usos más elaborados del lenguaje en todo el alumnado, al margen de su origen social. Ahora bien, se trataría de ahondar menos en los aspectos referenciales y conceptuales del lenguaje, y estimular más los comunicativos y espontáneos; en definitiva, se trataría de relacionar más el aspecto pragmático con el normativo.

Para Gumperz (1988) se debería adoptar una perspectiva sociolingüística interaccional en el aula, «donde alumnos y maestros negocien en común sus propios significados, ofreciendo así la posibilidad de favorecer una utilización multifuncional del lenguaje que permita al alumnado independientemente de su extracción social y de su modalidad dialectal, adecuar su discurso lingüístico a los diferentes contextos y situaciones de habla». Sobre todo porque «para muchos de ellos la escuela es donde único pueden tener la oportunidad de acceder a ciertas formas de significado» (Ganuza, 2000: 75).

En definitiva, la utilización multifuncional del lenguaje supone, por un lado, el respeto a las distintas variedades sociales del lenguaje (en tanto que instrumentos de comunicación y herramientas de identificación en el seno de un determinado grupo sociocultural) y por otro, el aprendizaje de los usos del lenguaje que gozan en nuestras sociedades

de un determinado beneficio de distinción (Bourdieu, 1985) y tienen un innegable valor de cambio en el mercado lingüístico de los intercambios comunicativos (Lomas, 1999: 183). En relación con todo ello, Freire y Macedo (1987; cf. Lomas, 1999) insisten en la necesidad de que la voz de los educandos no sea sacrificada puesto que constituye el único medio por el cual pueden dar sentido a su propia experiencia en el mundo, pero al mismo tiempo nos recuerdan que «los educadores deberían comprender el valor de dominar el lenguaje estándar del conjunto de la sociedad. Por medio de la plena apropiación del lenguaje estándar dominante, los estudiantes se habilitan lingüísticamente para dialogar con los diversos sectores de la sociedad» (Freire y Macedo, 1987: 153; cf. Lomas, 1999).

### EL LENGUAJE NOS HACE HUMANOS

Aunque en el apartado anterior se ha intentado subrayar cómo el lenguaje no puede estudiarse independientemente del ser humano, hay que decir también que, curiosamente, buena parte de la ciencia que tradicionalmente se ha ocupado de su análisis lo ha hecho considerándolo como algo independiente de lo humano, como una entidad autónoma poseedora de un código que podía estudiarse en sí mismo, al margen de la vida de las personas que lo utilizan en su quehacer diario. La posición que se defiende en este trabajo quiere ser bien contraria a esta idea, entre otras cosas, porque ésta constituye un ariete más que colabora con el desmantelamiento de la noción de sujeto (Marina, 1998: 15).

De lo expresado hasta ahora conviene señalar que las nociones de sujeto e interacción nos llevan a realzar las de subjetividad e intersubjetividad (Trevarthen, 1979). Pues bien, digamos que el ser humano, si bien no crea la realidad que percibe, sí que la recrea, construyendo su propio mundo personal. A esta idea de lo singular hay que añadir también la de la existencia de una realidad mancomunada, compartida y comunicable, a la que le damos forma a través del lenguaje.

Más tarde describiré cómo el lenguaje se va adquiriendo a partir de un proceso de negociación de significados que se produce previamente a la adquisición del habla. La subjetividad y la intersubjetividad hacen posible que el ser humano deje de funcionar como un mono acelerado que, ante la presencia de un estímulo, reacciona alocadamente (p. ej. el rugido de un león o el zigzaguar de una gran serpiente). Estos procesos mencionados le permiten participar en situaciones dialógicas que

le llevan a inhibir ciertas respuestas, al conocimiento de los signos y a la representación de la realidad. Podemos recurrir a la Educación Especial para ilustrar lo que se viene comentando, ya que en su literatura se refieren ejemplos de cómo han existido niños y niñas con una vida completamente mecánica, sin la más mínima capacidad de aprendizaje, situación que cambia drásticamente en el momento en el que empiezan a reconocer y producir determinados signos. Éste es un hecho crucial que convierte a estos sujetos pasivos en personas inteligentes dotadas de una gran capacidad de aprendizaje. El lenguaje, que seguramente fue el resultado de una prolongada creación social<sup>3</sup>, permite a los seres humanos acceder al mundo de los significados y, por lo tanto, al expresarlos los convierte en sujetos con capacidad de acción. Esta circunstancia es de una enorme magnitud, pues ha permitido *salvar* muchas biografías en el campo de la Educación Especial. Un ejemplo claro es el de Hellen Keller, una niña salvaje, sorda y ciega, que a través del aprendizaje del lenguaje fue capaz luego de obtener una licenciatura en Filosofía, ser autora de varias publicaciones y obtener el reconocimiento como doctora *honoris causa* por distintas universidades americanas. Su profesora, Anne Sullivan, llevó a cabo la educación de H. Keller, centrándose siempre en la realidad de su alumna y en su propia realidad, en la experiencia de su alumna y en su propia experiencia, en los sentimientos de su alumna y en sus propios sentimientos: de ese diálogo nacía una acción cooperativa que B. Bettelheim llega a formular con estas palabras:

Las vidas de Anne y Keller se imbricaron de tal manera que a duras penas se puede decir a quién benefició más la relación. Anne convirtió a una pequeña salvaje, ciega, sorda y muda en el más maravilloso de los seres humanos. La Helen Keller que nosotros conocemos fue su creación. Al formar a Hellen, Anne se transformó de una adolescente brillante, valerosa pero limitada, exasperadamente obstinada, en uno de los más sobresalientes educadores de todos los tiempos. En este proceso, dos seres humanos esencialmente corrientes, que hasta entonces sólo se habían distinguido

---

<sup>3</sup> Nuestros antepasados tuvieron probablemente la necesidad de exteriorizar las representaciones mentales que concurrían en una cultura determinada. Se recurre entonces al gesto y al lenguaje para compartir significados. De este modo comienza la imitación y la sintonización entre diferentes mentes en escenarios sociales.

por las privaciones que habían sufrido, se convierten simultánea y mutuamente en genios (Pérez de Lara, 1998: 68).

La posibilidad de control sobre el lenguaje contribuye a hacernos seres humanos, pues permite al hombre su uso como instrumento de reflexión y de aprendizaje. Cuando los seres humanos comienzan a construir significados y a concederles determinadas etiquetas verbales, se inicia un proceso caracterizado por un «toma y daca» de interacciones consensuadas que van construyendo el lenguaje desde situaciones heterogéneas adulto-niño hacia una progresiva homogenización. Durante este proceso se va haciendo posible el lenguaje como una realidad social, una realidad mancomunada, establecida precisamente a partir de las tensiones generadas entre una tendencia hacia la homogeneidad lingüística y otra hacia la heterogeneidad o la variación (Marina, 1998). La primera facilita la comunicación, mientras que la segunda permite una mayor riqueza expresiva.

Como ya hemos dicho anteriormente, el lenguaje es un acontecimiento social que se ha generado por medio de las interacciones entre los seres humanos, y esto, al mismo tiempo, ha tenido efectos sobre la propia organización social.

## LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE LA ACCIÓN

El sistema por el cual los seres humanos se comunican de manera privilegiada es el lenguaje. Algunas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la sordera ponen en evidencia las necesidades acuciantes que tienen los seres humanos de comunicarse. Cuando las familias o los centros educativos impiden explícitamente la comunicación de las personas sordas, éstas inventan signos que incorporan de manera sistemática y regular a una modalidad lingüística singular.

Sin embargo, el fenómeno de la comunicación ha sido ensombrecido por una serie de «malas metáforas».

Hablamos del «contenido de una carta o de una frase». Esto nos hace pensar que al hablar entregamos al oyente un paquetito con lo que queremos decirle, igual que un corredor entrega el testigo al corredor siguiente. Esto es falso y peligroso. Lo que voy a defender es que el habla es ante todo un sistema de inducciones y seducciones. Al hablar no entregamos un objeto

material, hecho, perfilado, a un sujeto que tiene que *comprenderlo*, es decir, cogerlo todo de una vez, o *asimilarlo*. La metáfora de la asimilación de conocimientos o de informaciones es, una vez más, estática y falsa. «No has digerido su argumento», decimos. Es como si la información fuera un alimento que hay que tragar y asimilar. Falso. También es contundente la metáfora de «los canales de comunicación», que sugieren la idea de un trasvase de información de un recipiente a otro. No suceden así las cosas. Lo que hago al hablar o al escribir es presionar para que el oyente realice unas operaciones a mitad de camino entre la inferencia y la adivinación y produzca un significado parecido al que yo deseo suscitar (Marina, 1998: 73).

Como nos recuerda Marina (1998), para comprender la grandeza, la profundidad, la eficacia real del lenguaje, hay que sacarlo del diccionario e integrarlo en la tumultuosa corriente de la acción. De este modo nos vamos introduciendo poco a poco en la pragmática del lenguaje.

Desde mediados del siglo pasado, la perspectiva pragmática del lenguaje se afianza y se extiende de manera notable, dejando de ser el «cubo de basura o el cesto de desperdicios» de la lingüística moderna; es decir, de un lugar secundario pasa a ser considerada la instancia primaria para la descripción de los significados en acción. La pragmática se ocupa del estudio del lenguaje en uso, de la dimensión activa del lenguaje, o, en otras palabras, de los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje. Por ello, trata de hacer una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contextos. Reclama, por lo tanto, la necesidad de volverse hacia el usuario y observar sistemáticamente qué hace con el lenguaje. «Somos nosotros los que nos comunicamos, no nuestros mensajes, y por eso puede decirse que la pragmática trata de nosotros, los hablantes» (Reyes, 1995: 8).

Desde esta perspectiva se cuestiona el modelo semiótico basado en la noción de código, para centrarse en una explicación de la producción y comprensión del significado sustentada en un modelo *inferencial*. Dicho modelo inferencial de comunicación lingüística pretende dar cuenta de la forma en que «los pertenecientes a una comunidad epistémicamente pertinente que comparte conocimientos relevantes para la coordinación de sus acciones, por ejemplo la competencia lingüística, asignan significado a sus acciones verbales, en cuanto agentes, y son capaces de interpretar esas acciones, en cuanto destinatarios o receptores de dichas acciones» (Bustos, 1997: 266).

Este autor, siguiendo a Sperber y Wilson, cuestiona el papel exclusivo de los procesos de codificación y decodificación en la descripción y explicación de la comunicación lingüística, ya que sostiene que los humanos que participan en un intercambio comunicativo no sólo producen o interpretan acciones aplicando un código mental subyacente, sino que realizan una operación de inferencia consistente en la producción o captación de una información a partir de un conjunto de informaciones antecedentes.

A partir de lo anterior se entienden algunas producciones lingüísticas que, más allá de sus características estructurales, ponen de manifiesto la destreza del hablante para seleccionar una frase destinada a manipular a alguien. Por ejemplo, una niña con discapacidad mental que hace el siguiente comentario inmediatamente después de entregársele una taza: «Es una taza, es de color rosa, es de plástico, se puede beber en ella». También los humoristas son muy habilidosos en el uso del lenguaje para provocar un efecto sobre el oyente. Entre ellos habría que destacar las célebres frases de Groucho Marx: «No piense mal de mí, señorita; mi interés por usted es puramente sexual» o «Jamás aceptaría pertenecer a un club que me admitiera como socio». Estos ejemplos no hacen otra cosa que poner de manifiesto las realidades de los sujetos como seres comunicativos.

Una contribución imprescindible a la pragmática del lenguaje es la realizada por Grice, al centrar el estudio de la intención en el contexto en el que se produce el enunciado. Para este autor, el contexto determina en gran parte el significado de un enunciado, por lo que se hace necesario analizar los principios que guían la comprensión de lo que se comunica implícitamente o, lo que es lo mismo, de los mecanismos de la comunicación que permiten explicar el significado de los signos lingüísticos puestos en uso.

Para dicho autor, una cosa es lo que un hablante dice mediante sus palabras y otra bien distinta es el significado que transmite, que es una *implicatura* de lo dicho. Esta reflexión griceana se inscribe en el programa general de definición del concepto de *significado del hablante*, que pasa a ser considerado el verdadero agente de la producción de intención<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como nos recuerda IVERN (2016: 120) «Entre primates no humanos no encontramos un afán por ayudar, de modo que si un chimpancé le indica con un gesto a otro que le acerque un pedazo de comida, probablemente éste ni se

Sperber y Wilson (1994) nos aportan una nueva forma de enfocar el estudio de la comunicación humana. Siguiendo su modelo, la comunicación humana pone en funcionamiento dos tipos de mecanismos diferentes: uno basado en la codificación y descodificación, y otro basado en la *ostensión* y la *inferencia*. Por lo tanto, los humanos nos comunicamos simultáneamente por dos medios diferentes: el primero es de naturaleza convencional, estableciendo correspondencias constantes entre señales y mensajes; el segundo es no convencional, se basa en atraer la atención del interlocutor sobre algún hecho concreto para hacerle ver e inferir el contenido que se quiere comunicar (Escandell, 1993: 131).

Llegados a este punto en el que ya se han esbozado algunas ideas acerca del sentido que para nosotros tiene la idea de lenguaje, quisiera volver sobre dos cuestiones importantes que se han tratado anteriormente. En primer lugar, que si bien se ha venido argumentando hasta ahora que la producción del sentido se realiza a través o en la propia comunicación, o sobre la singular intencionalidad del agente, debe quedar perfectamente claro que la comunicación no se puede establecer sobre el vacío. Muy al contrario, tal y como ha quedado expuesto inicialmente, la comunicación se produce en un marco social «de convenciones e instituciones, y de conocimientos, que limitan no solo la expresión de intenciones, sino también su propia constitución» (Bustos, 1997: 293). Ahora bien, cuando las presiones sociales son muy fuertes, el habla se hace mecánica, ecológica.

En segundo lugar, considero necesario rescatar una idea fundamental que atraviesa todo el desarrollo de la pragmática en relación con la teoría de la acción y que ha venido a modificar la creencia de que solo hay codificación, regulación convencional de los significados de los

---

inmute. Por el contrario, los chimpancés que viven con humanos aprenden que cuando señalan consiguen lo que quieren (CALL y TOMASELLO, 2007; cf. IVERN, 2016). Así pues la experiencia les enseña a indicar con el dedo cuando les apetece algo. El gesto de señalar lo utilizan fundamentalmente de modo imperativo, pero no para compartir ni informar. Sin embargo, como expresó maravillosamente GRICE (1957), entre los humanos la motivación para comunicar es distinta: Si te señalo un árbol no quiero solo que prestes atención al árbol; quiero además que prestes atención a mi deseo de que prestes atención al árbol» (GRICE, 1957; cf. IVERN, 2016).

signos lingüísticos. Con ella descubrimos que el modo intencional en que usamos los significados también está regulado, normalizado, y que al tener en cuenta el papel del contexto y del hablante en el uso permite interpretar más apropiadamente, en el marco de una concepción racional de la conducta humana, cómo nos conducimos lingüísticamente; esto es, cómo somos individual y grupalmente. En definitiva, la pragmática ha rescatado el significado del lenguaje para devolverlo al hombre.

A partir de aquí nos vamos a detener en el análisis del lenguaje como el medio más eficaz de comunicación con los demás y con nosotros mismos. Ello nos conducirá inexorablemente a comprender cómo las dificultades de lenguaje cercenan las posibilidades de relación exterior e interior de los sujetos (por ejemplo, H. Keller), y que la solución de las mismas tiene que darse desde la propia acción. En síntesis, considero que el lenguaje hay que situarlo en el sujeto que lo usa y en sus contextos de producción, pero intentando comprender las intenciones del hablante.

### INTERACCIÓN, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Desde hace algún tiempo, en nuestros trabajos nos hemos venido decantando por un modelo teórico que explique la adquisición y el desarrollo del lenguaje desde posiciones de naturaleza sociointeraccionista (Acosta, 2004; Acosta y Moreno, 2001) y situados en este enfoque vemos al lenguaje con unas lentes que destacan un doble hecho. El primero subraya la importancia que tienen las situaciones en las que está enclavado, entendiéndose la noción de contexto desde una perspectiva amplia, es decir, social (ayudarle a comprender cuál es su papel en relación con los otros en una situación de interacción), emocional (ofrecer a los miembros de la familia un afinamiento del tono afectivo y emocional desplegado entre ellos), funcional (auxiliarle a asociar sus intenciones con los actos comunicativos, sean no verbales, como señalar para un requerimiento, o verbales, como usar una palabra o frase; también enseñarle a detectar las motivaciones que están detrás de la conducta y del lenguaje de los compañeros y compañeras), física (brindar materiales y diseñar espacios atractivos), activa (permitirle observar para que luego pueda aprender, guiándole hasta alcanzar un nivel en el que sienta comfortable) y discursiva (apoyar y andamiar las actividades que giren en torno al relato de experiencias personales y de historias ficticias, potenciar el uso de la conversación, entre otras). El segundo hecho alude a las conexiones

obvias entre lenguaje y cultura. De las dos circunstancias mencionadas se desprenden algunas reflexiones de un notable interés para quienes estudiamos el lenguaje del alumnado, es decir, su dimensión dialógica y su vinculación con los procesos de aprendizaje.

La influencia de Vygotski, en las ideas anteriores, es clara. Los menores toman conciencia de su ambiente, los movimientos y sonidos del lenguaje se asocian con acciones específicas que comienzan a ser símbolos con significado; usan éstos como instrumentos para codificar, organizar e interiorizar toda la información sensorial, así como el nuevo conocimiento. Y lo más importante: esta mediación semiótica ocurre primero en un plano social, o interpersonal, y más tarde en un plano psicológico, o intrapersonal. Más específicamente, los niños y niñas aprenden primero cómo hacer cosas desde la interacción verbal, o habla externa, para ir luego transformando estos aprendizajes en formas más organizadas de pensamiento, o habla interiorizada, la forma en que interiorizan la comprensión cognitiva del mundo. El lenguaje se va moldeando, de este modo, a partir de las experiencias tempranas. Por lo tanto, se aprende el lenguaje y se aprende a través del lenguaje (Halliday, 1993). En este escenario, conceptos como los de colaboración y apoyo o zona del desarrollo próximo (*ZDP*) y andamiaje resultan básicos en esta concepción del lenguaje.

En consecuencia, y a pesar de que ha sido muy frecuente vincular la adquisición del lenguaje en los seres humanos con un proceso sencillo, estrechamente unido al buen funcionamiento de las estructuras cerebrales implicadas en tal asunto, hoy en día se piensa más bien en una carrera ardua y compleja que requiere de un gran esfuerzo, tanto por parte de los menores como de los adultos e iguales que interactúan con ellos. Por todo ello se refuerzan nociones como las de interacción social e intencionalidad y comunicación, considerándolas como habilidades totalmente imprescindibles.

En efecto, para ser un comunicador auténtico no basta con activar los mecanismos neurofisiológicos destinados a ello. Se precisará, además, desarrollar una serie de habilidades focalizadas en los procesos de interacción desplegados entre los seres humanos; más concretamente me referiré al reconocimiento del otro como un comunicador vigoroso dotado de intencionalidades. Por lo tanto, se hace también necesario tener un conocimiento del interés, de la motivación y de las posibles intenciones de los otros, cuestión que ha sido abordada por Riviere (1991) o por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) desde lo que se ha denominado

*Teoría de la Mente*, es decir, «la competencia de atribuir mente a los demás, sus estados de conocimiento —verdaderos o falsos— y sus intenciones en función de entidades mentales como, por ejemplo, las creencias y los deseos» (Ivern, 2016: 121). Este aspecto crucial crea las condiciones que estimularán una serie de mecanismos, rutinas y escenarios sociales que propiciarán la emergencia de los distintos componentes del sistema lingüístico. De acuerdo con ello, en la base de todo este entramado se encuentra el uso social de la comunicación entre iguales con el propósito de intercambiar intenciones y significados, a partir de un complicado proceso de *ida y vuelta* que propiciará el desarrollo del componente *pragmático* del lenguaje. Evidentemente, con lo anterior es necesario ir avanzando en el conocimiento progresivo de los sonidos del lenguaje —desarrollo *fonológico*—, de las palabras —desarrollo *semántico*—, de las reglas mediante las cuales las palabras son combinadas para formar unidades más complejas —desarrollo *morfosintáctico*— y de las relaciones semánticas coherentes en torno a un tema que se establecen entre una serie de oraciones —desarrollo del *discurso narrativo*—.

## DIFICULTADES DE LENGUAJE

Tal y como se ha venido insistiendo a lo largo del presente trabajo, las dificultades que muestra una parte considerable del alumnado durante su adquisición del lenguaje tienen un impacto enorme sobre el desarrollo personal y social y, como consecuencia, sobre el éxito escolar de los sujetos que las manifiestan. Ahora bien, no todos los individuos que exhiben dificultades suelen ser debidamente identificados y apoyados, entre otras cosas, por una doble razón. La primera estriba en la enorme variabilidad en la velocidad con la que se desarrolla el lenguaje de cada sujeto; la segunda debe vincularse con el cambio que exteriorizan los patrones del problema a medida que se avanza en edad.

Sin embargo, todo no puede explicarse recurriendo a la diversidad de criterios utilizados en la identificación de los problemas. También es evidente que algunos de ellos se manifiestan claramente mientras que otros permanecen «más ocultos». De esta manera, las dificultades más severas del habla resultan obvias para cualquiera que interactúe con quien las presenta, mientras que aspectos más sutiles o finos de la semántica y del discurso narrativo o los problemas en la comprensión (formación de proposiciones, activación de los listados de términos

asociados y conocimientos previos, y la construcción de inferencias) pueden permanecer sin detectarse dentro del sistema educativo durante un periodo de tiempo demasiado largo e inquietante.

Por lo que se refiere a los componentes del sistema lingüístico, hay que tener en cuenta que el lenguaje es un sistema complejo de naturaleza interactiva. Por ello cuando un sujeto presenta una dificultad en uno de sus componentes, lo usual es que algún otro también se vea afectado, aunque evidentemente esto no ocurre así siempre. Al parecer algunas dificultades en los componentes pueden encontrarse con mayor frecuencia asociadas. Por ejemplo, los problemas del habla pueden ir aparejados con los gramaticales, o los semánticos con los pragmáticos. Parece oportuno, pues, plantearse ¿qué consecuencias deberían extraerse de las reflexiones anteriores?

De manera resumida se podría decir en primer lugar que si bien los niños y niñas con dificultades del lenguaje no tienen por qué tener problemas para el control de la atención en tareas de naturaleza no verbal, la cuestión es bien distinta cuando se trata de mantenerla a través del canal auditivo. Por ello es muy frecuente que a lo largo de las «asambleas de primera hora de la mañana» o durante la narración de cuentos, los niños con limitaciones lingüísticas muestren signos evidentes de intranquilidad y dispersión para el seguimiento de instrucciones. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, surgirán serios problemas en el almacenamiento de la información en la memoria, especialmente en la memoria de trabajo, que resulta crucial para el aprendizaje y el almacenamiento de vocabulario nuevo. En tercer lugar, es usual encontrarse con problemas articulatorios —dificultades motrices a la hora de coordinar los movimientos necesarios para poder articular el habla— y fonológicos entre la población infantil. En este último caso, se trata de alumnado que desconoce las reglas de cómo los sonidos son organizados en sílabas y palabras con el fin de comunicar significados. Por ejemplo, puede no tenerse la conciencia necesaria de que el cambio entre sonidos del habla conlleva una transformación en el significado de las palabras «barco/parco», o, de igual manera, ignorarse las limitaciones existentes en español a la hora de formar sílabas, y que, por ejemplo, no se pueden colocar seis consonantes seguidas. En cuarto lugar, junto a los problemas precedentes podemos encontrarnos con alumnos y alumnas que manifiestan dificultades gramaticales. Estas a menudo pueden presentarse en forma de falsos comienzos o titubeos, reformulaciones o reparaciones léxicas o morfosintácticas, excesivas

pausas o un gran esfuerzo para producir la estructura correcta, junto con ciertos obstáculos con los marcadores que determinan las flexiones verbales o la comprensión y el uso de los pronombres. Los escolares con dificultades del lenguaje, en la mayoría de las ocasiones, presentarán una limitada Longitud Media de Enunciados (LME) y complicaciones considerables a nivel de estructuración morfosintáctica. En quinto lugar, es evidente que los menores tienen que aprender a poner etiquetas a los objetos, a las personas, etc., e ir afinando el significado de aquellas palabras que usan, para posteriormente comprender las relaciones entre ellas y activar la capacidad para establecer categorizaciones. Los problemas en los dos niveles anteriores pueden afectar a la comprensión de oraciones gramaticalmente complejas. Esto puede traer consigo que los niños respondan a una o dos palabras claves en una oración en lugar de fijarse en el significado completo de la misma. Como consecuencia de este procesamiento incompleto del lenguaje, sus respuestas pueden parecer extrañas o fuera del objetivo que se pretende. Junto a lo anterior pueden persistir los típicos problemas de acceso al léxico y de evocación. Por último, muchos niños y niñas tienen dificultades para el uso del lenguaje en un contexto social. Este contratiempo para comprender las reglas sociales del lenguaje los obliga a cometer numerosos errores como, por ejemplo, violar las normas para tomar el turno en una conversación, no tener claro qué convenciones deben usarse a la hora de empezar y finalizar un intercambio, qué hacer para mantener el tópico o realizar contribuciones al mismo de cara a que la otra persona entienda de lo que se habla, o cómo llevar a cabo la reparación de las rupturas comunicativas.

#### EL IMPACTO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

Cada día resulta más evidente que las dificultades comunicativas y lingüísticas afectan a otras áreas del desarrollo infantil. Más concretamente la incidencia resulta obvia en el desarrollo social y emocional del alumnado. Ya se señaló anteriormente que el aprendizaje del lenguaje es un proceso complejo que requiere de un repertorio de habilidades, entre las que habría que destacar la capacidad para percibir secuencias de eventos acústicos de corta duración, una atención activa, la comprensión y uso de símbolos, el nexo entre el lenguaje contextualizado

y una organización sintáctica adecuada y progresiva, la interacción y la comunicación con otros, y una energía mental suficiente para activarlo todo simultáneamente.

De lo anterior puede inferirse que las dificultades que suele presentar un sector del alumnado en los aspectos señalados pueden ocasionarle un fuerte impacto emocional y todo un repertorio de conductas negativas, especialmente en situaciones sociales. Esta reflexión refuerza aún más, si cabe, los planteamientos que reivindican la necesidad de actuar tempranamente sobre todas las dificultades comunicativas y lingüísticas, sean leves o graves, ya que cuando las alteraciones del lenguaje se atienden y resuelven antes de la Educación Primaria muchos problemas de conducta y de desajuste emocional disminuyen drásticamente. En consecuencia, y como hemos venido afirmando desde hace algunos años (Acosta, 2004; Acosta, Moreno *et al.*, 2007), es extraordinariamente importante apoyar al alumnado lo más precozmente posible, que coincide con el momento de mayor plasticidad cerebral<sup>5</sup> y es cuando se adquiere el lenguaje con mayor facilidad a pesar de toda la complejidad que encierra la comunicación humana. El apoyo temprano repercutirá en una clara mejoría de la atención y de la conducta de los escolares —y quizás disminuiría drásticamente la increíble legión de niños y niñas que en este momento están siendo diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)—.

Es bastante conocido que muchos problemas en el aula guardan una estrecha relación con una conducta inadecuada de los escolares en forma de desobediencia, pobreza atencional, desmotivación, agresividad o baja autoestima. Quizás lo que se desconoce más es que numerosos estudios demuestran que no pocos de los problemas de conducta son consecuencia de dificultades del lenguaje, y más concretamente que los menores con dificultades de lenguaje tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas emocionales y de conducta (Conti-Ramsden y Botting, 1999).

---

<sup>5</sup> La investigación en neurociencias ha podido demostrar cómo la atención temprana tiene un papel significativo en el desarrollo cerebral del niño, y que las acciones de estimulación y apoyo llevadas a cabo por padres y otros agentes educativos tienen efectos beneficiosos sobre el Sistema Nervioso Central (Center of Developing Child at Harvard University, 2015; cf. ESCORCIA, 2016).

Las señales tempranas que avisan de dificultades con las interacciones sociales pueden ser determinantes para los juegos en grupo porque es habitual que los niños y niñas con buen lenguaje prefieran interactuar con otros con competencias similares. Por lo tanto, los sujetos con problemas de lenguaje disponen de escasas oportunidades para practicar la comunicación social y las habilidades sociales. La consecuencia más inmediata será el desarrollo de una pobre autoestima y su posible repercusión en la aparición de dificultades de aprendizaje.

Finalmente, las consecuencias de mostrarse menos capaces para utilizar habilidades de comunicación verbal y no verbal pueden tener un efecto negativo, al disminuir la popularidad ante el resto de los compañeros y compañeras. Ello constituye un claro factor de riesgo en la aparición temprana de actitudes de rechazo y exclusión.

#### DIFICULTADES DE LENGUAJE Y FRACASO ESCOLAR

Parece incuestionable que corregir las dificultades de aprendizaje una vez establecidas es una tarea muy ardua, entre otras razones, porque habrán disminuido notablemente el entusiasmo y las expectativas positivas que los propios escolares tienen sobre sí mismos.

Por ello, se debe pensar que los apoyos ofrecidos a este alumnado deben pasar del énfasis en la recuperación a un acento en la prevención y atención tempranas. Es decir, es necesario actuar desde la Etapa de Educación Infantil (3-6 años), con la frecuencia y la intensidad necesarias. En esta dirección es ineludible llevar a cabo prácticas eficaces en la mejora de la lengua oral y de iniciación a la lectura, incrementando el manejo de narraciones orales y escritas, el uso del vocabulario de alta, media y baja frecuencia, el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico, la estimulación del lenguaje figurado, así como el ejercicio con diferentes tipos de inferencias y con estrategias metacognitivas, como aspectos más destacados.

Los resultados obtenidos por el alumnado de numerosos centros educativos de nuestro país en los sucesivos Informes PISA han señalado un rendimiento deficitario en áreas como las matemáticas y la lectura. Ello explicaría que algunas comunidades autónomas, como sería el caso de las Islas Canarias, se sitúen en los puestos más altos entre las que poseen mayores tasas de fracaso escolar. De nuevo aparece el lenguaje como factor clave que ayudaría a explicar el escenario descrito anteriormente.

En relación con las matemáticas, se sabe que una buena parte del vocabulario que es usado en matemáticas es primero experimentado en un contexto social. Por ejemplo, el término *más* es inicialmente aprendido como un medio para expresar una acción que se repite como en *más cosquillas*, para luego utilizarse para referirse a un incremento en la cantidad de alguna cosa, como en *más agua*; y, finalmente, el niño lo adquiere como valor numérico, como por ejemplo, cuando es capaz de contar y reconocer dónde hay *más* ante dos grupos de fichas que tiene delante. En definitiva, la mayor parte de las palabras que son usadas en matemáticas para referirse al tiempo, al espacio y al número empiezan a ser utilizadas para referirse a características de la acción humana. El alumnado necesita que se le enseñe un significado extenso de estas palabras en situaciones preferentemente de acción, antes de que pasen al aprendizaje del sistema numérico o a una mayor comprensión y uso del lenguaje matemático. Junto a lo anterior, es conveniente tener presente que determinadas dificultades pueden tener un efecto inhibitorio en el aprendizaje efectivo del nombre de los números. Así, y en el caso de que existan problemas fonológicos, derivaría en una borrosa representación de las palabras que acarrearía la confusión del nombre de los números (por ejemplo, tres y trece), afectando a la comprensión del valor y, en consecuencia, a problemas con la secuenciación.

En lo que se refiere a la lectura, parece haber un acuerdo general en que los problemas en el aprendizaje del lenguaje en edades tempranas incrementan el riesgo en futuros déficits para el aprendizaje de tareas que estén basadas en el lenguaje y requieran de la aplicación de conocimiento lingüístico (Acosta, Moreno y Axpe, 2011). En los múltiples estudios sobre predictores en problemas de lectura se sostiene que un porcentaje considerable de los niños y niñas con dificultades de lenguaje tienen problemas de lectura después, cuestión que ha dado lugar a la afirmación de que la lectura y la escritura son procesos parasitarios de las habilidades lingüísticas (Serra, 2013). Algunos déficits en la conciencia fonológica, las limitaciones en el procesamiento verbal y en la memoria de trabajo y, especialmente, una pobreza en el vocabulario, en la morfosintaxis y en el discurso narrativo —habilidades habitualmente deficitarias entre un amplio sector del alumnado— impactan negativamente en el aprendizaje de la lectura, y más concretamente sobre la comprensión lectora (Acosta, Ramírez, Del Valle y De Castro, 2016).

## EL LENGUAJE DENTRO DE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Tal y como ya se ha comentado, y se desarrollará más adelante, la acción educativa sobre las dificultades del lenguaje en una escuela inclusiva estará obligada a reconsiderar la organización del modelo de servicio de apoyo psicopedagógico que se presta en ella. En este sentido, se debe abandonar la idea de un servicio centrado en el déficit que entiende la ayuda fuera del aula, donde el lenguaje se considera una habilidad que se trabaja en un momento concreto y en una situación específica, y sustituirla por otra que entienda la mediación en los ambientes menos restrictivos para el alumnado y donde el lenguaje sea una especie de eje transversal que se pueda trabajar activa y colectivamente durante todo el tiempo escolar.

Este cambio de concepción organizativa obliga a diseñar la acción educativa en las propias aulas, partiendo de los planteamientos sociointeraccionistas descritos anteriormente en los que tanto el adulto como el menor desempeñan un papel muy activo en la construcción del lenguaje. Dicho con otras palabras, si bien el lenguaje no requiere de una situación formal de enseñanza, sí es necesario que los adultos faciliten su adquisición a los menores, a través de un verdadero proceso de colaboración y andamiaje. De esta forma, nos alejamos de los rígidos planteamientos conductistas, considerando que más que *entrenar* en el lenguaje, éste hay que *activarlo* en-la-acción.

Lo dicho conecta directamente con una cuestión que atraviesa toda esta disertación, es decir, la activación del lenguaje se entiende como una parte más del proceso de construcción del sujeto que requiere de la acción coordinada de relaciones intersubjetivas. Ello nos obliga a considerar al alumnado con dificultades del lenguaje no como objeto de nuestra intervención educativa sino como sujetos con los que estamos relacionamente comprometidos (proceso de *normalización*). Este compromiso, a su vez, es asimétrico en el sentido de que es el adulto el que con su saber y sus recursos facilita la intervención. Y ello es así porque a pesar de que el ser humano venga dotado de una cierta predisposición para conectar con el mundo social (orientándose y distinguiendo muy pronto a los rostros y a las voces humanas, actuando de forma diferente sobre los objetos y con las personas y desplegando relaciones a través de un proceso de intersubjetividad primaria) se hace imprescindible la colaboración y el andamiaje del adulto. En definitiva, se trata de aprender de lo que habitualmente hacen los padres y madres con sus hijos e

hijas, para que en el marco escolar se le proporcione al alumnado con dificultades del lenguaje un *Sistema de Apoyo* a su adquisición (Bruner, 1984), que le permita avanzar hacia su *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotski, 1997). Por lo tanto, como nos recuerdan Lozano, Castilla y Gómez (2002: 14), «el que todavía no puede hablar depende de los que hablan para sostenerse como humano».

El lenguaje se constituye así, a través del otro, en la llave para el acceso al mundo simbólico, a la cultura, y por lo tanto a la facultad de ser sujeto.

Cuando hablamos del lenguaje en cuanto acción, ya se subrayó la importancia que tenía una interpretación adecuada de las preferencias verbales del hablante para que, comprendiéndolas, se ofreciera una respuesta ajustada y diera sentido a sus acciones. Este aspecto es vital para la construcción de la subjetividad.

Toda esta labor se llevará a cabo en el aula, a través de la acción apoyada y facilitada por el adulto, en un auténtico proceso de *ida y vuelta*, en el que esta relación conjunta adulto-menor construye el tejido sobre el que se van alzando los significados. La actividad puede organizarse por medio de situaciones de interactividad que se repiten una y otra vez circularmente (concepto de *formato* de Bruner, 1984), o por lo que posteriormente constituyen los *scripts*.

Al hilo de estas consideraciones, es muy importante el papel del adulto en estos juegos de actividad conjunta, en los que la iniciativa corre de ambas partes, es decir, aguardando a que los niños y niñas completen lo que el adulto ha iniciado o continuando lo que se interpreta como propuesta del menor. «Es precisamente en los ‘huecos’ de la actividad del adulto donde se va construyendo la actividad intencional del niño o la niña, su subjetividad» (Lozano, Castilla y Gómez, 2002: 28).

Este proceso se torna fundamental para que el alumnado vaya tomando poco a poco un papel más activo en el resto de actividades en las que participa conjuntamente con sus iguales.

El corolario a todo esto es que ya no se entiende que el lenguaje temprano refleje fundamentalmente una inteligencia gramatical, sino que tiene sus raíces en la práctica, dependiendo de la comprensión general de sus propias acciones y de las de los otros. El lenguaje se construye desde-la-acción (Bradley, 1992: 115).

En el marco escolar, dicha acción deberá estar entretejida en el propio desarrollo del currículo, prestándosele un énfasis considerable por medio de técnicas de trabajo específico, estimulando el lenguaje

en el aula y corrigiendo aspectos concretos de aquéllos con dificultades transitorias o permanentes en su lenguaje. De esta manera se puede construir el lenguaje desde la acción enfatizando una gran diversidad de estructuras lingüísticas que hagan tomar conciencia al alumnado de la variedad de formas del lenguaje que tienen que manejar, así como su valor funcional y las consecuencias o resultados que tienen en su comunicación. El acento en determinados aspectos del lenguaje se realiza a través de determinados recursos técnicos o sistemas de facilitación que orienten la atención del menor hacia las formas objetivo de la intervención: uso de contrastes, contingencia semántica, resaltando una palabra o un sonido determinado, etc. Este trabajo intenso en el marco del aula ofrecerá a los escolares un ambiente enriquecido con un *input* lingüístico bien distinto al que se le proporciona en otros contextos alejados del marco escolar.

Actuaciones de este tipo requieren de un cambio en el trabajo psicopedagógico, que abandona las monótonas sesiones de práctica oral en sesiones individualizadas, sustituyéndolas por otras situaciones en las que se intenta trabajar en contextos de comunicación reales, en los que niños y niñas con dificultades de lenguaje se relacionan con sus compañeros y compañeras participando a través del juego, de la conversación, o incluso como apoyo sirviendo de modelos en el uso del lenguaje<sup>6</sup>. El fundamento de esta propuesta la encontramos en los trabajos sobre *Lenguaje Integral (Whole Language)* de Norris y Hoffman (1990, 1993), en las ideas de Hohmann, Banet y Weikart (1992) expresadas en su trabajo *Niños pequeños en acción*, en las contribuciones de Rice y Wilcox (1995) acerca de la intervención en el lenguaje en contextos escolares, en los

---

<sup>6</sup> Se trata de superar el duelo artificial entre las dos perspectivas existentes para la enseñanza del lenguaje oral y de la lectura, esto es, la cognitiva y la sociocultural. La primera enfatiza la importancia de las capacidades, de las habilidades de procesamiento fonológico y del uso de estrategias. Así mismo señala la necesidad de construir destrezas básicas de procesamiento a través de práctica intensiva y estructurada con el objetivo de conseguir su automatización. La segunda destaca la participación guiada de niños y niñas en actividades de lenguaje oral y lectura, en contextos naturales. La situación ideal sería la integración de ambas perspectivas, combinando la enseñanza directa y explícita (tradicción cognitiva) con el ofrecimiento de práctica que genere las oportunidades necesarias dentro de las actividades diarias que se producen a lo largo del currículo (tradicción sociocultural).

modelos ecofuncionales de Gràcia *et al.* (2015), junto con la reflexión teórica y práctica que hemos venido realizando un grupo de profesores y profesoras de esta Universidad, desde el Equipo de Investigación en Dificultades del Lenguaje Acentejo, y que ha quedado plasmada en forma de proyectos de investigación, tesinas, tesis doctorales, ponencias y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, cursos, seminarios y un buen número de libros y artículos. De estos trabajos se derivan los siguientes principios generales que guían nuestra propuesta de acción en el lenguaje en ambientes educativos:

- La intervención en el lenguaje se lleva a cabo en contextos socialmente significativos, es decir, en aquellos lugares donde niños y niñas de una manera natural puedan interaccionar con iguales y adultos, a través de relaciones de intersubjetividad, y donde las necesidades comunicativas y los intentos por comunicarse sean reales.
- La intervención hay que plantearla a lo largo de todo el currículo. Son los acontecimientos que van ocurriendo en la vida del aula los que nos ofrecen la oportunidad de introducir técnicas de interacción especializada, que permiten la adquisición de nuevas palabras, estructuras lingüísticas o sonidos.
- El desarrollo y estimulación de habilidades lingüísticas se intentará enclavar dentro de los contenidos que se imparten en el aula. No nos debemos olvidar de que a través de las estructuras cooperativas no sólo se favorece la relación afectiva, sino que se facilita la construcción de un contexto mental en el que se articulen el mundo externo y el mundo interno del sujeto y, además, ha de estar presidido por la capacidad de reconocer las propias intenciones y de atribuírselas al otro. De alguna manera se recupera el concepto de intersubjetividad secundaria de Trevarthen más orientado a relacionarse a través de los objetos, del conocimiento de conceptos, de nociones relevantes de un tema en particular, donde los significados y las palabras pueden ponerse juntas. Además, cuando se actúa de esta manera, es decir, a partir de un tópico sobre el que se trata en varios días, se permite al sujeto *rutinizar* la actividad y centrarse más en el lenguaje.
- Fomentar la actividad conjunta, pero recordando que se ha de respetar la iniciativa del menor y darle oportunidades para comunicarse. Lo importante es la comunicación, el valor funcional de la producción lingüística infantil. Por lo tanto es fundamental que el adulto no

juegue un papel obstruccionista olvidándose de lo importante que resulta el saber escuchar.

- Estimular la interacción verbal. Las clases en silencio, con el alumnado sentado en sus pupitres o con el profesorado haciendo uso continuado de la palabra, no son precisamente las más indicadas para mejorar el lenguaje de todos los escolares.
- Alentar, en los niños y niñas con dificultades del lenguaje, la observación de sus pares que utilizan el lenguaje correctamente a través de la conversación.
- Las respuestas solicitadas a los menores deben ser abiertas. Cuando el sujeto tiene que responder de inmediato no sólo conseguimos que se fatigue, sino que se rompe la estructura conversacional y la interacción (son los típicos ejercicios, «yo digo..., tú dices»). Los niños y niñas pondrán en uso lo que van aprendiendo cuando se les presenten las ocasiones propicias para ello.
- Valorar especialmente los intentos por comunicarse, no la inteligibilidad de sus producciones, como base para la construcción de una intersubjetividad que sustente el posterior desarrollo lingüístico.
- La interacción con los compañeros es fundamental, incluyendo aquí las posibles labores de apoyo y tutoría por pares que puedan desarrollarse.
- La colaboración educativa incluye también el trabajo con las familias, enseñando a los padres y/o tutores a comunicarse mejor con sus hijos e hijas, facilitándoles su participación en la vida del centro, pidiéndoles su cooperación en tareas de evaluación y valorando la información privilegiada que tienen sobre sus hijos.

Procedo seguidamente a concretar de manera pormenorizada los presupuestos específicos de la respuesta educativa a las dificultades del lenguaje desde el aula inclusiva. No se trata sólo de proporcionar los recursos y ofrecer las facilidades necesarias para que el alumnado pueda resolver sus problemas comunicativos; la acción educativa sobre las dificultades lingüísticas debe consistir también en proporcionar las formas de mediación que cada uno necesita para progresar en su desarrollo personal. Por lo tanto, recae en el adulto la responsabilidad de tejer en el aula una trama de relaciones intersubjetivas que faciliten la comunicación y el lenguaje de todo el alumnado.

## LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS INCLUSIVAS

Cuando se aborda la atención educativa al alumnado con dificultades de lenguaje se hace necesario contemplarla desde el espacio de las aulas inclusivas. Para ello es indispensable la construcción de la idea de comunidad, creando entre los escolares actitudes que fomenten el apoyo, cuidado y respeto mutuo, y que al reconocerse como sujetos impulsen su sentido de pertenencia al grupo. Esto no siempre es fácil para los que tienen dificultades del lenguaje, para quienes es costoso establecer relaciones con los demás, situación que les produce un fuerte impacto emocional. Algunos estudios en Educación Infantil han concluido que los niños y niñas de esta etapa educativa se dan perfectamente cuenta de quiénes poseen un buen lenguaje y quiénes no, prefiriendo siempre interactuar con los primeros (Hadley y Rice, 1991). Aquéllos que presentan dificultades de comprensión lingüística y un desarrollo morfosintáctico pobre establecen pocas interacciones sociales con los otros compañeros, situación que les limita cualquier intento de participar en estructuras de aprendizaje grupal o cooperativo. En relación con esto mismo, también es muy aceptada la idea de que aquellos niños y niñas que utilizan el lenguaje como un instrumento de comunicación social llegan a conseguir una mejor reputación dentro del grupo, hecho que tiene unas consecuencias importantísimas sobre su autoestima. Justo el efecto contrario se producirá en el alumnado con dificultades del lenguaje.

Por lo tanto, es muy importante que se trabaje con estos niños y niñas dentro de las aulas ajustando o afinando las estrategias comunicativas que se despliegan en la clase y ofreciéndoles las oportunidades necesarias para que demuestren sus habilidades y competencias en determinadas áreas dentro del grupo de la clase. En estos escolares suele deteriorarse la capacidad para la función reguladora del lenguaje que da origen a los denominados procesos psicológicos superiores: atención, memoria, pensamiento, conciencia reflexiva, que les permite regularse por sí mismos, así como el establecimiento de un orden interno que organice los sentimientos y los vuelva más tolerantes a la frustración y a ser más capaces de realizar la transición de una actividad a otra sin problema. Es conveniente, en este sentido, favorecer el apoyo del resto de la clase hacia este alumnado, empleando estrategias como los *Círculos de Amigos* o determinados juegos en grupo.

Si hasta ahora se ha destacado la idea del aula como una comunidad donde se crea un clima de respeto y de solidaridad entre todos, es

fundamental también hacer referencia a las aulas inclusivas como *comunidades de aprendizaje* para todos y todas, teniendo en cuenta la realidad social que acontece en ellas y la diversidad de su alumnado. Desde este punto de vista, la práctica docente en el aula no puede quedar reducida a la aplicación de determinadas técnicas, sin pensar que su aplicación tiene que estar perfectamente contextualizada y transformada en la propia acción.

La comprensión del aula como *comunidad de aprendizaje* nos obliga también a cambiar los métodos de trabajo individualistas y competitivos por otros fundamentados en la lógica del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, tal y como nos recuerdan Johnson y Johnson (1989), poner a los escolares en grupos, proporcionarles una tarea e indicarles que cooperen no es una garantía de que la cooperación tenga lugar y se consiga el objetivo propuesto. Cuando el trabajo en equipo es repartido, el alumnado con dificultades del lenguaje puede tener obstáculos para realizar respuestas correctas, en el momento oportuno y usando correctamente su turno de participación. Por lo tanto, también se va a necesitar de un apoyo antes de que estos niños y niñas puedan lograr una participación independiente en una tarea cooperativa. Serán especialmente las dificultades de orden pragmático las que incidan negativamente en las tareas cooperativas (Leinonen, Letts y Rae, 2000), como, por ejemplo, saber cuándo iniciar y terminar una contribución, cómo tomar el turno, administrar el tiempo de participación, no violar el estilo evitando el uso de determinadas palabras y apareciendo los típicos problemas de fluidez (autocorrecciones, dudas, titubeos, etc.) o los aprietos para situarse en el espacio de manera correcta (proxémica).

## EPÍLOGO

Para concluir me van a permitir dejar en el aire una pequeña reflexión, dirigida fundamentalmente a quienes diseñan las políticas educativas en la Comunidad Autónoma de Canarias. Quizás sea el momento de ofrecer soluciones para contribuir a aminorar, progresivamente, el índice de fracaso escolar (y también personal) que experimenta un número nada desdeñable de alumnos y alumnas en nuestro sistema educativo. Probablemente encuentren algunas pistas en esta exposición. Como sin duda sabrán, el término inclusión ha reemplazado al de integración escolar. Y la inclusión empieza por que las Instituciones Educativas asuman la

responsabilidad del proceso de ajuste de sus enseñanzas y metodologías a las necesidades de *todo* el alumnado, y no al contrario, como ocurre con más frecuencia de la deseada. Sin embargo, como hemos expresado, todavía persiste una cantidad importante de alumnado con problemas en la adquisición y desarrollo de su primera lengua que sigue esperando una respuesta educativa debidamente adaptada y apoyada que evite el fracaso escolar. Se propone en definitiva un cambio de paradigma basado en el derecho a la diversidad lingüística y cultural, en el cual la estimulación del lenguaje oral y de las habilidades básicas de alfabetización temprana en el marco del hogar y del aula ordinaria sea una realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, V. (2004). *La práctica educativa ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- ACOSTA, V., y MORENO, A. (2001). *La intervención en el lenguaje en contextos educativos*. Segunda edición. Barcelona: Elsevier.
- ACOSTA, V., MORENO, A., y AXPE, A. (2011). «Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura inicial en escolares con TEL». *Cultura y Educación*, 23, 43-56.
- ACOSTA, V., MORENO, A., CÁMARA, M., COELLO, A., y MESA, J. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Gran Canaria: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.
- ACOSTA, V., RAMÍREZ, G., DEL VALLE, N., y DE CASTRO, L. (2016). «Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI)». *Psicothema*, 28, 40-46.
- ALMEIDA, M. (2003). «La función social del lenguaje». En V. ACOSTA y A. MORENO (dirs.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 1-15). Barcelona: Ars Médica.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A., y FRITH, U. (1985). «Does the autistic child have a 'theory of mind'». *Cognition*, 21, 37-46.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BRADLEY, B. (1992). *Concepciones de la infancia*. Madrid: Alianza Psicología.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- BUSTOS, E. (1997). «Acción humana y lingüística: la producción del sentido». En M. CRUZ (coord.), *Acción humana* (pp. 264-294). Barcelona: Ariel.
- CONTI-RAMSDEN, G. y BOTTING, N. (1999). «Classification of children with specific language impairment». *JSLHR*, 42, 1195-1204.

- DEL RÍO, M.<sup>a</sup>J. (2003). «La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje». En V. ACOSTA y A. MORENO (eds.), *Escuela inclusiva, colaboración educativa y dificultades del lenguaje* (pp. 19-36). Barcelona: Ars Médica.
- ESCANDELL, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos.
- ESCORCIA, C. (2016). «Logopedia y prácticas centradas en la familia y en entornos naturales. Ejemplos de actuación». En M. MARTÍN y R. LÓPEZ, *Claves de la logopedia en el siglo XXI* (pp. 157-175). Madrid: UNED.
- GANUZA, C. (2000). «El lenguaje en la escuela: aportaciones desde la sociolingüística y preocupaciones compartidas con Ángel Rivière». *Revista de Educación Especial*, 28, 43-78.
- GEERZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRÀCIA, M., GALVÁN, M., SÁNCHEZ, M., VEGA, F., VILASECA, R., y RIVERO, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Barcelona: Graò.
- GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- HADLEY, M., y RICE, J. (1991). «Predictions of interactional failure in preschool children». *JSLHR*, 34, 1308-1317.
- HALLIDAY, M. (1993). «Towards a Language-Based Theory of Learning». *Linguistics and Education*, 5, 93- 116.
- HALLIDAY, M., McINTOSH, A., y STREVEVS, P. (1964). *The Linguistics Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro.
- HOHMANN, M., BANET, B., y WEIKART, D. (1992). *Niños pequeños en acción*. Buenos Aires: Trillas.
- IVERN, I. (2016). «De la pragmática a la teoría de la mente». En M. MARTÍN y R. LÓPEZ, *Claves de la logopedia en el siglo XXI* (pp. 115-131). Madrid: UNED.
- JOHNSON, D., y JOHNSON, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: MNs Interaction Book Company.
- LEINONEN, E., LETTIS, C., y RAE, B. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. Londres: Whurr Publishers.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona: Paidós.

- LOZANO, M.<sup>a</sup>, CASTILLA, M., y GÓMEZ, A. (2002). *Hacia el habla*. Málaga: Aljibe.
- MARINA, J. (1998). *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- MEY, J. (1994). *Pragmatics. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- NORRIS, J., y HOFFMAN, P. (1990). «Language intervention within naturalistic environments». *LSHSS*, 21, 72-84.
- NORRIS, J., y HOFFMAN, P. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- REYES, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- RICE, M., y WILCOX, K. (1995). *Building a language-focused curriculum for the preschool classroom*. 2 vols. Baltimore: Paul Brookes P.
- RIVIÈRE, A. (1991). «Interacción y símbolo en autistas». *Infancia y Aprendizaje*, 22, 3-25.
- SERRA, M. (2013). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología*. 2 vols. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- SIGUÁN, M. (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- SPERBER, D., y WILSON, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor-Lingüística.
- STEINER, G. (2001). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Morón, Sevilla: M. C. E. P.
- TIZARD, B., y HUGHES, M. (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and at school*. Londres: Fontana.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor-MEC.
- TREVARTHEN, C. (1979). «Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity». En M. BULLOWA (ed.), *Before the speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 412-458). Cambridge: Cambridge University Press.
- TUSÓN, A. (1993). «Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua». En C. LOMAS y A. OSORO (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 55-68). Barcelona: Paidós.

VYGOTSKI, L. (1997). *Obras escogidas*. 5 vols. Madrid: Visor.

WELLS, G. (1988). «La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela». En S. A. COOK y J. GUMPERZ, *La construcción social de la alfabetización* (pp. 85-108). Barcelona: Paidós-M. E. C.



**ULL** | Universidad  
de La Laguna