

Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales

Juan García Única

Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales © 2025 by Juan García Única is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

CONTENIDO

#00 / NEE, NEAE Y OTRAS CUESTIONES PRELIMINARES	7
Concepto de NEE	8
Concepto de NEAE	9
Relación entre NEE y NEAE	11
Bibliografía	12
#01 / LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA. ADAPTACIÓN E INTEGRACIÓN CURRICULARES	13
La educación lingüística y literaria	14
Adaptación e integración curriculares	16
Desarrollo de capacidades y bienestar	19
Bibliografía	24
#02 / LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	27
La Competencia Comunicativa institucional	28
La Competencia Literaria institucional	29
De la enseñanza de la lengua y la literatura a la educación lingüística y literaria	30
La paradoja de la educación lingüística y literaria y las NEAE	33
Bibliografía	35
#03 / INTEGRACIÓN DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORALES EN ALUMNOS CON NEE	37
Cuatro palabras clave	38
Trastornos del desarrollo y comunicación social	40
Trastornos del habla	45
Estrategias que podemos aplicar	47

Bibliografía 58

#04 / INTEGRACIÓN DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITAS EN ALUMNOS CON NEE 63

Del modelo de visión simple de lectura a la teoría de la amalgamación	64
El modelo de visión simple de escritura	69
Estrategias para la integración de la lectura	71
Estrategias para la integración de la escritura	80
Bibliografía	86

#05 / EDUCACIÓN Y ANIMACIÓN LITERARIAS COMO INTEGRADORAS DE ALUMNOS CON NEE 89

La biblioterapia y sus aplicaciones	90
Educación literaria y trastornos del desarrollo y del aprendizaje	95
Estrategias de apropiación de la literatura	102
Neurociencia e imaginación literaria	111
Bibliografía	117

#0x / REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria con Necesidades Educativas Especiales

Juan García Única



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Antes que nada, digamos unas palabras sobre cómo usar este manual. Aquí irán apareciendo de manera progresiva los temas de la asignatura tal como los habré ido completando durante el curso 2025-2026. Si te lo encuentras con posterioridad a enero de 2026, podría decirse que la versión que

#00 / NEE, NEAE y otras cuestiones preliminares

tienes a tu alcance es la definitiva, aunque me reservo, como es natural, el derecho a ir actualizando los materiales, la bibliografía y, por supuesto, mis propios puntos de vista tantas veces como lo considere oportuno. Al fin y al cabo, la idea de hacer un manual para mis asignaturas y ponerlo online (esto es, a disposición tanto de mi alumnado como de cualquier persona que quiera servirse de él), no surge de la intención de concluir y dejar cerradas las cosas de una vez y para siempre. Muy al contrario, se explica por mi deseo de mantener abierta una hipotética conversación. No solo abierta, de hecho, sino incluso tensa, pues las cuestiones importantes -y en esta asignatura, en particular, me parece que todas lo son- no deben dejarse dormir. Sírvete, pues, de este material a conveniencia si así lo estimas oportuno. Yo, por lo que pueda pasar, me anticipo: me disculpo por los numerosos fallos y errores de todo tipo que tendrán las próximas páginas; tanto como me alegraré si hay algo en ellas que te pueda resultar útil.

Pero entremos ya en harina, si te parece. Uno de los problemas que siempre le he visto a los programas de estudio universitarios es que rara vez, si es que alguna, incluyen un tema cero. Parece que se da por hecho que hay una serie de saberes básicos

que ya traen bien incorporados y aprendidos quienes se matriculan en un curso determinado; más todavía: parece como si en el campo académico en el que se inserta una asignatura todas las cuestiones fundamentales estuvieran ya resueltas. Sucedía, sin embargo, que me aplicó con bastante constancia, y desde hace años, el mismo lema de trabajo que aprendí de mis maestros intelectuales más queridos, que es a su vez una máxima vital: «Nunca dar por sabido lo sabido». Esto significa, entre otras cosas, que hay que empezar por lo básico, por la raíz conceptual misma desde la cual empezamos a construir nuestra visión particular o común sobre un tema determinado. En el caso de esta asignatura, además, observo que en su propia denominación ya encontramos los elementos necesarios para sabernos en un pequeño aprieto, pues esta tal vez recoja el estado de cosas imperante cuando se aprobó por primera vez el actual plan de estudios, hace ya más de tres lustros, pero no estoy tan seguro que sea justa con la percepción que tenemos hoy de cuestiones tan importantes como la diversidad y la inclusión educativas. Dicho de otro modo: ¿debemos seguir hablando de NEE (Necesidades Educativas Especiales) o conviene que lo hagamos de NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo)? La cuestión es mucho menos baladí de lo que parece, así que digamos algo al respecto.

Concepto de NEE

El concepto de NEE se remonta a finales de la década de los setenta del pasado siglo. En concreto, al denominado Informe Warnock (1978), emitido en su día en Reino Unido para hacer un análisis del estado de la Educación Especial (EE) en aquel país. Algunas novedades que presenta este documento son las siguientes: se establece que el alumnado con NEE es aquel que o bien tiene mayor dificultad para aprender que el resto de alumnado de su edad o bien se define por una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente, precisando así, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas (Castaño Calle, 2010). Visto con perspectiva, el paso era importante, porque suponía pasar de las categorías diagnósticas, entendidas hasta entonces como criterios estancos y apenas modificables, a la consideración del diagnóstico como punto de partida necesario para hallar una respuesta personalizada, incluso en los casos en los que varios niños pudieran considerarse bajo una misma denominación (Luque Parra & Luque Rojas, 2013). En definitiva, la importancia de este informe radica en que de él arranca una nueva perspectiva que

considera las dificultades educativas como resultado de una interacción entre las características de los estudiantes individuales y el contexto en el que son educados (Calderón Almendros & Ainscow, 2025,).

En la actualidad, no obstante, con el término NEE se hace referencia a las dificultades o limitaciones que un determinado número de alumnos puede encontrar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea con carácter temporal o duradero, precisando así de recursos educativos específicos (Luque Parras & Luque Rojas, 2013). De este modo, el concepto de NEE recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, articulándose así como una concepción aplicada de respuestas para satisfacer necesidades. Hay que destacar que, si bien las NEE no poseen hoy por hoy una entidad diagnóstica, sí la tienen de valoración y orientación (Luque Parra et al., 2016). Según Ruiz Andrés (2020), en el concepto de NEE hay dos ideas fundamentales: por un lado, la de que los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos, de modo que todos, asimismo y a través de un currículo común y comprensivo, deben aspirar a alcanzarlos por igual; por otro, la de que las NEE pueden ser temporales o permanentes, así como tienen un carácter continuo, relativo e interactivo, de modo que no van a depender solo del déficit que presente el propio alumno en un momento determinado, sino de la ayuda y/o el ajuste educativo que se le ofrezca.

Las implicaciones que esto tiene no son menores. Feria Gómez et al. (2021) se ocupan de las amenazas que afronta el alumnado con NEE, notando que la principal de ellas es que se encuentra en un mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar, y por ello se hace necesario prestar especial atención a la calidad y equidad de su educación. Por otro lado, y aunque a menudo los veamos íntimamente asociados y muy utilizados, los términos de discapacidad y el de NEE no son intercambiables (Luque Parra & Luque Rojas, 2013). Esto explica que un sector del alumnado con discapacidad no tenga por qué presentar NEE, al tiempo que estas no tengan tampoco por qué deberse exclusivamente a discapacidad alguna.

Hasta aquí, una definición más o menos común y aceptada del concepto de NEE, aunque en los últimos años haya cobrado fuerza el de NEAE, del que nos ocupamos a continuación.

En general, se entiende por alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) aquel que requiere determinados apoyos y atenciones específicas por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos

Concepto de NEAE

graves de conducta, por evidenciar dificultades específicas de aprendizaje, por poseer altas capacidades intelectuales, por haber vivido una incorporación tardía al sistema educativo o por manifestar determinadas condiciones personales o de historia escolar, así como por cualquier otro motivo (Castaño Calle, 2010). De cara a la práctica docente, esto nos demanda una serie de actitudes:

- La primera de ellas es la adopción de una filosofía que se base en el reconocimiento de las diferencias individuales y la adecuación de la respuesta educativa a esas diferencias, cosa que no es fácil en una institución, la escuela, asociada a unos sistemas educativos modernos cuya intención primigenia fue más bien la de estandarizar y homogeneizar a los sujetos que pasaban por ella.
- La segunda se explica por la predisposición, que deberíamos naturalizar, a hacer planificaciones que favorezcan los desarrollos curriculares, escolares, personales o sociales del alumnado, pues tal como veremos en el tema 1 de esta asignatura, nuestra aproximación va a sustentarse sobre un objetivo claro: procurar fomentar el bienestar, el desarrollo de las capacidades y la calidad de vida de los niños y niñas que presenten algún tipo de NEAE.
- La tercera nos requiere hacer el esfuerzo de superar, por ende, la perspectiva tradicional de las categorías diagnósticas como indicadoras de un desarrollo que con frecuencia ha sido percibido como inmodificable, buscando por el contrario caminos que puedan -digámoslo así- librar a los niños y niñas con NEAE de un destino tan empobrecedor como el encajonamiento y la predeterminación; o dicho de otra manera: procurar -y bien que merece la pena- centrar nuestros esfuerzos en ensanchar todo lo posible el horizonte vital y la capacidad de desarrollar los talentos, capacidades y habilidades que los niños con NEAE poseen (con frecuencia tan ignorados, por desgracia).
- La última, de corte mucho más profesional, nos requiere hacer énfasis en la correcta asociación y en el balanceamiento ponderado del triángulo alumnado-profesorado-recursos, siempre dentro de un ámbito integrador, normalizador y cooperativo (Luque Parra & Luque Rojas, 2015). Si tuviera que establecer un punto de partida para darle sentido al concepto de NEAE dentro del aula lo tendría claro: la educación es una forma de intervención de la comunidad en la naturaleza humana y solo desde el trabajo comunitario puede prosperar o fracasar cualquier proyecto. De nosotros (en plural) depende que sepamos generar

o no una comunidad regida por los valores de la inclusividad y la empatía hacia lo diferente, lo no percibido como normativo.

Pero todavía nos queda una última y pequeña cuestión por resolver: la manera mediante la cual los conceptos de NEE y NEAE se miran el uno al otro.

Observa Ruiz Andrés (2020) que los alumnos con NEAE son aquellos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, ya sea –en su opinión, y completando la de Castaño Calle (2010)– por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. De este modo, podría decirse que el concepto de NEE ha ido quedando poco a poco restringido a su asociación con la discapacidad o los trastornos graves de conducta, sin llegar a abarcar por sí solo todo el rango de especificidades que, como vemos, se le atribuyen hoy al concepto de NEAE. Por esa razón, Luque Parra & Luque Rojas (2013) defienden que el término NEE, más asociado en su percepción social a la llamada Educación Especial, debería quedar subsumido y normalizado dentro del término NEAE. He de decir que, por mi parte, me encuentro bastante más próximo a esta última observación. No por nada, sino porque pienso que la escuela atiende todo los días y a todas horas a lo específico y solo en momentos puntuales a lo especial, con todas las connotaciones que puedan tener estos términos y que sería muy largo ahora discutir aquí. No obstante, y dado que el programa de esta asignatura es el que es, para evitar tratar demasiado los temas emplearé indistintamente ambos términos sin reparar en distinciones constantes a propósito de ellos, si bien aclaro desde ya que, por lo que a mí respecta, cuando digo NEE entiendo lo que en este tema cero se define como NEAE.

Relación entre NEE y NEAE

Bibliografía

- Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 3(7), 23-42.
- Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 59-73. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 57-72. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>
- Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 33-44. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203>
- Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>

¿Es lo mismo hablar de enseñanza de la lengua y la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria? Si nos situamos en el punto de vista de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (de aquí en adelante, DLL), la respuesta es no. Cuando hablamos de enseñanza, hablamos, a grandes rasgos,

#01 / La educación lingüística. Adaptación e integración curriculares

de la transmisión de una serie de contenidos o saberes especializados sobre un campo concreto, que en este caso sería la Lengua y la Literatura. Podría decirse así que, cuando hablamos de enseñanza, hablamos, en suma, de un proceso de transferencia que va del docente al discente. Pero hablar en términos de educación implica, sin embargo, adoptar una óptica muy diferente, porque la educación, por mucho que incluya la idea de enseñanza, no es reducible a esta. El concepto de educación nos remite a una perspectiva holística, que podemos identificar con la persecución del bien vivir y que, en tanto tal, va más allá de la mera acumulación de saberes especializados sobre un área concreta de la realidad.

Por ello, la legislación vigente en este momento habla más en términos de educación que de enseñanza. En este primer tema vamos a perseguir tres objetivos concretos: el primero de ellos será delimitar qué idea de educación lingüística y literaria se desarrolla en los actuales currículos, tanto en el estatal como en el autonómico de Andalucía; el segundo será exponer qué entenderemos por adaptación e integración curriculares a lo largo de esta materia, poniendo especial énfasis en la relación que ambos términos mantienen con una concepción

ción inclusiva de la educación; el tercero pasará por presentar todo lo anterior dentro de la óptica de la persecución del bienestar. Aunque esto último parece exceder el propio temario de la asignatura, lo cierto es que aquí lo consideraremos una cuestión central, toda vez que lo que justifica la acción docente en la Educación Primaria no es otra cosa que el contribuir a fomentar el bienestar de la infancia.

Comencemos.

La educación lingüística y literaria

Cuando hablamos de educación lingüística institucional hemos de establecer lo que se entiende por tal en el BOE y lo que se entiende por tal en el BOJA. El concepto de educación lingüística que se expone en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la Ordenación y las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, adopta sobre todo un enfoque comunicativo. En ese sentido, se centra en la formación de personas capaces de comunicarse de manera eficaz y ética, enfatizando la importancia de la reflexión sobre el lenguaje, la diversidad lingüística y la comunicación no discriminatoria. Algunos de sus puntos clave son los siguientes: la *reflexión lingüística* debe estimular la reflexión sobre el uso del lenguaje, promoviendo la comprensión de las diferencias entre la lengua oral y escrita, así como entre distintos géneros discursivos, en contextos significativos y vinculados a la realidad del alumnado; la *diversidad lingüística*, la cual se reconoce y valora como una fuente de riqueza cultural, ayuda a los estudiantes a apreciar las diferentes lenguas y dialectos presentes en su entorno, fomentando el respeto y la igualdad en las diferencias; la *escucha activa*, que busca que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación asertiva y la resolución dialogada de conflictos; la *capacitación ciudadana*, que promueve la idea de que la educación lingüística debe capacitar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, contribuye a la construcción de comunidades más equitativas y democráticas; y, por último, el *enfoque por competencias*, por el cual se establecen formas de saber hacer específicas que incluyen la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento del lenguaje, como veremos en el próximo tema. De este modo, la educación lingüística se presenta en el currículo estatal como un proceso integral que no solo busca la competencia comunicativa, sino también la formación de ciudadanos responsables y respetuosos en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

Por su parte, el Decreto núm. 101/2023 de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de 9 mayo, establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En este decreto se hace hincapié tanto en el desarrollo de la llamada Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) como en la Competencia Plurilingüe (CP). La primera (CCL) implica interactuar de manera coherente y adecuada en diferentes contextos y con diversos propósitos comunicativos, movilizando conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes en diferentes formatos (orales, escritos, signados o multimodales), sin dejar de enfatizar la importancia de evitar la manipulación y desinformación, promoviendo así una comunicación ética y respetuosa. La segunda (CP) se refiere a la capacidad de utilizar diferentes lenguas de manera apropiada y eficaz, lo que implica reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que faciliten la mediación y la transferencia entre lenguas, sin dejar de integrar una dimensión intercultural que busca valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, fomentando así la convivencia democrática. Así pues, se promueve una educación lingüística que no solo se centra en la adquisición de habilidades comunicativas, sino que aboga de paso por el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en un contexto educativo inclusivo.

En cuanto al concepto de educación literaria, el concepto que se expone en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, se ofrecen las siguientes claves: *aproximación a la literatura*, entendiendo la educación literaria como un acercamiento a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas, que busca fomentar experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales, incluyendo una diversidad de autores y autoras, cosa que contribuye a la representación e interpretación simbólica; mediante el *desarrollo de habilidades literarias* se enfatiza la importancia de favorecer destrezas literarias a través de diversas prácticas, como la lectura, la exploración de la escritura, el recitado, las tertulias dialógicas y la dramatización, que buscan todas ellas contribuir al disfrute de la lectura y a la creación de un hábito lector, así como a la interpretación de textos literarios; gracias al *conocimiento de convenciones literarias*, la educación literaria incluye el conocimiento y la aplicación de las convenciones literarias básicas, especialmente en poesía, teatro y narrativa, lo cual implica que los estudiantes deban familiarizarse con elementos como el verso, la métrica, el ritmo y el lenguaje figurado, así como con la estructura de los textos narrativos; se subraya el acercamiento al *contexto cultural y patrimonio*, toda vez que se presta especial atención al contexto lingüístico, histórico y cul-

tural de las obras literarias, buscando enriquecer el conocimiento literario y valorar el patrimonio cultural; además, se incluye el *fomento de la creatividad y la expresión*, promoviendo la creación de textos de intención literaria y permitiendo a los estudiantes experimentar con la escritura y la dramatización, con lo cual se busca que los alumnos utilicen recursos expresivos y creativos en sus producciones, lo que les ayuda a desarrollar su identidad lectora y su capacidad crítica. El currículo estatal presenta, pues, la educación literaria como un proceso integral que no solo busca la comprensión y producción de textos literarios, sino que también promueve el disfrute de la lectura, la reflexión crítica y el aprecio por la diversidad cultural y literaria.

El concepto de educación literaria que se expone en el Decreto núm. 101/2023 se centra en una aproximación a la literatura que busca familiarizar al alumnado con sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas, enfatizando la importancia de crear experiencias placenteras que conecten a los estudiantes con referentes literarios y culturales diversos, lo que les permitirá acercarse a la representación e interpretación simbólica de los textos y sentará las bases para consolidar el hábito lector y fomentar una progresiva autonomía en la lectura. Además, se propone trabajar en el aula con una selección de obras literarias adecuadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, organizándolas en itinerarios lectores. Esto permite que los alumnos establezcan relaciones entre los textos y construyan un mapa literario, sirviendo como punto de partida para diversas actividades que incluyen la lectura guiada y dramatizada y la creación de textos con intención literaria. La educación literaria también se vincula con la construcción de la identidad lectora, promoviendo la expresión de gustos e intereses y la valoración crítica de las obras leídas. En general, se busca que los estudiantes no solo lean, sino que también interpreten y analicen los textos, estableciendo conexiones con otras manifestaciones artísticas y culturales.

Adaptación e integración curriculares

Dentro del binomio entre adaptación e integración curriculares, la adaptación curricular es definida por la legislación como «una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (Junta de Andalucía, 2024, p. 34). Si ponemos matices al concepto, habremos de considerar que las adaptaciones curriculares pueden ser tanto individuales como grupales, así como que se llevarán a cabo en todos o algunos de los elementos del currículo, de acuerdo con la natura-

leza de las necesidades a las que traten de dar respuesta. Al mismo tiempo, requieren de la responsabilidad del profesor tutor, que será el encargado de coordinar el proceso de elaboración, desarrollo y seguimiento del proceso de la adaptación, corresponsabilizándose de ello todo el profesorado que atiende al alumno, buscando cada cual la colaboración dentro de su materia con el resto del equipo y contando con el asesoramiento de los servicios de orientación (Castaño Calle, 2010, p. 28). Dependiendo del grado de modificación del currículo y de a qué elementos del mismo afecten, las adaptaciones curriculares constituirán un continuo que irá desde ajustes poco significativos del planteamiento educativo común a modificaciones más significativas, así como desde los ajustes temporales a las modificaciones permanentes (Ruiz Andrés, 2020, p. 162). Hablamos de adaptación curricular significativa cuando la modificación de los elementos del currículo afecta al grado de consecución de los objetivos, los contenidos y los aprendizajes imprescindibles que determinan las competencias básicas en la etapa, ciclo, grado, curso o nivel que corresponda (Castaño Calle, 2010, p. 28). Esta se puede realizar en la educación básica o puede ir dirigida al alumnado con NEE que la necesite, y requiere asimismo una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración siempre del profesorado que atiende al alumnado. En ella, la evaluación de las áreas o materias será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y, si el caso así lo requiere, se llevará a cabo en colaboración con el profesorado de apoyo.

La integración curricular, por su parte tiene una perspectiva institucional, la cual:

Implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados. (Junta de Andalucía, 2024, p. 46)

Así pues, en una primera instancia, integración curricular quiere decir interdisciplinariedad, interconexión y enfoque holístico. Pero, si concretamos más, la integración curricular también tiene que ver con el concepto de inclusión; y este con la idea de escuela inclusiva. La inclusión tiene que ver con la búsqueda permanente de procedimientos cada vez más adecuados para responder a la diversidad, y tiene que ver con el proceso de participación de todas las personas en la escuela y sociedad (Feria Gómez et al., 2021, p. 28). Es, pues, todo un desafío -quizá el mayor- de los sistemas educativos modernos:

el desafío de salir del hábito, de la organización del currículum que sustenta el orden actual de las cosas en las escuelas, lo que pasa por el reconocimiento de que las comunidades escolares han de investigar sus propios contextos para adecuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitando para ello herramientas flexibles que hagan sentir a los profesionales de la educación que no saltan al vacío, así como un movimiento ciudadano que sustente el esfuerzo para realizar esas transformaciones (Calderón Almendros & Ainscow, 2023, pp. 72-73). ¿Cómo articulamos un poco mejor este concepto? Para Feria Gómez et al. (2021, pp. 28-29), hay tres pilares básicos que definen el concepto de inclusión: presencia, progreso y participación. La presencia tiene que ver con los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes, y da respuesta a la disyuntiva entre los centros ordinarios, compartidos entre iguales, y las escuelas específicas o segregadas para el alumnado con necesidades educativas específicas. El progreso comprende todas las medidas que el centro educativo adopta para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes, y tiene la finalidad de optimizar su rendimiento escolar en función de sus características y necesidades. Por último, la participación se entiende como la participación de todos los alumnos en todas las actividades, experiencias y situaciones, teniendo en cuenta que estas se plantean en el aula y en el centro educativo.

Calderón Almendros & Ainscow, por su parte, hablan de tres perspectivas sobre la educación inclusiva (2025, pp. 61-62):

- La primera perspectiva intenta explicar las dificultades educativas en función de las características de cada estudiante. Esta es la perspectiva dominante, según la cual las dificultades educativas se explican en función de las discapacidades particulares, los antecedentes sociales y/o los atributos psicológicos. El marco de referencia creado por esta perspectiva es el estudiante individual, para el cual se eligen respuestas que buscan cambiarlo o apoyarlo de cara a facilitar su participación en el proceso de escolarización. Tradicionalmente, las respuestas informadas por esta perspectiva han tomado la forma de retirar al estudiante del currículo general para que reciba ayuda especializada.
- La segunda perspectiva explica las dificultades educativas en términos de un desajuste entre las características de determinados estudiantes y las medidas adoptadas para ellos. En este caso, el apoyo puede estar dirigido a ayudar al estudiante a satisfacer las demandas y expectativas del sistema, o bien a realizar modificaciones para ampliar el abanico de estudiantes que pueden acogerse a ellas. Las respuestas actuales

«en auge» (por ejemplo, la educación diferenciada y la proliferación de maestros de apoyo) se basan en esta perspectiva, que se considera que es una postura surgida como resultado de la insatisfacción con la primera, vista desde aquí como un modelo deficitario. El marco de referencia de esta perspectiva interactiva vuelve a centrar la atención en los estudiantes individuales, pero esta vez enfocándose en las formas en que interactúan con contextos y experiencias particulares. Las respuestas elegidas a la luz de esta perspectiva incluyen adaptaciones curriculares, materiales alternativos para los estudiantes o apoyo adicional en el aula, si bien a veces se considera que estas respuestas benefician a otros estudiantes, además de a los etiquetados con necesidades especiales.

- La tercera perspectiva explica las dificultades educativas en clave de limitaciones curriculares, utilizando el término currículo en un sentido amplio que incluye todas las experiencias planificadas, así como las no planificadas, que se ofrecen a los estudiantes. Esta se basa en la preocupación por lo que se puede aprender de las dificultades que experimentan algunos estudiantes sobre las limitaciones de la oferta que se ofrece actualmente a todo el alumnado, y en ella se parte del supuesto de que los cambios introducidos para beneficiar a quienes experimentan dificultades pueden mejorar el aprendizaje de todos los demás. Quienes adoptan esta perspectiva critican las limitaciones de un marco de referencia individual y sostienen que se necesita un marco más amplio, centrado en el currículo, la organización y la práctica tal como se ofrece actualmente a todo el alumnado, tarea que implica buscar continuamente mejoras en las condiciones generales de aprendizaje, asumir que las dificultades actúan como indicadores de cómo se pueden lograr dichas mejoras y aceptar la posibilidad de que quienes adopten esta perspectiva favorezcan enfoques que fomenten la investigación como medio para lograr mejoras, como sucede, por ejemplo, con las diversas formas de investigación-acción colaborativa o participativa.

Nuestra asignatura se alinea claramente con el llamado paradigma del desarrollo humano o de las capacidades, que como indica una de sus principales valedoras, la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum (2021) se plantea las siguientes

Desarrollo de capacidades y bienestar

preguntas: por una parte, ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?; y, por otra, ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan? Para abordarlas, el paradigma del desarrollo humano se alinea dentro del enfoque de las capacidades, que establece para esta perspectiva unos fines de desarrollo que pasan por hacer que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos. El concepto de capacidad es extraordinariamente denso, aunque merece la pena indagar en él. El economista indio Amartya Sen lo define, en primera instancia, como la libertad de llevar adelante diferentes tipos de vida de acuerdo con las características personales y las disposiciones sociales, y, por lo tanto, como una parte importante de la libertad individual (Sen, 1993), aunque más adelante lo definirá como la oportunidad de alcanzar combinaciones valiosas de funcionamientos humanos, es decir, la oportunidad de alcanzar lo que una persona es capaz de hacer o de ser (Sen, 2005). Nussbaum (2021), adoptando y matizando la posición de Sen, introduce el matiz de la elección, de modo que las capacidades son para ella el conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar que tiene una persona.

Parece algo confuso todo esto, lo sé, pero no lo es. Menos aún si adoptamos la distinción entre tres tipos de capacidades que desarrolla Nussbaum. Por una parte, están las *capacidades combinadas*, que son las libertades sustanciales que surgen de la combinación de las facultades personales y el entorno político, social y económico en que se vive. Por ejemplo, una persona puede tener cierta facilidad, propensión o talento para la creación literaria, pero el desarrollo de esta capacidad dependerá en buena medida de que cuente con un entorno político, social y económico que la favorezca. Si vive dentro de un régimen político autoritario, probablemente la censura reprimirá esa propensión; si vive dentro de una sociedad que degrada el trabajo creativo, sus relaciones y prestigio se verán muy afectadas; y si vive dentro de un sistema económico que considera improductivo su trabajo, encontrará grandes dificultades para ganarse la vida con su capacidad de fabular. Más fácil será el desarrollo de esa capacidad si vive en un régimen democrático, que garantiza y preserva la libertad de expresión, si es miembro de una sociedad que valora su trabajo y lo integra como algo deseable, y si vive en un sistema económico que otorga valor a lo que hace. Nussbaum habla, además, de las *capacidades internas*, dentro de las cuales hay que distinguir entre las características y los estados de una persona. Las características de una persona las conforman los rasgos de su personalidad, sus destrezas intelectuales y emocionales, su estado de salud y forma física, su aprendizaje interiorizado y sus habilidades

de percepción y movimiento. Las características, se encuentren en un punto de desarrollo más o menos acentuado, son relativamente estables. Pero, por otra parte, nos encontramos con los estados de una persona, que a diferencia de las características no son fijos, sino fluidos y dinámicos. Imaginemos a una persona que tiene las siguientes características: es extrovertida, inteligente, empática, goza de una buena genética que la mantiene en buen estado de salud y de forma física, ha gozado de una educación adecuada que le ha permitido conducirse con un buen código ético por la vida y es hábil en la percepción de su entorno y ágil en su movimiento. Esas, decimos, son sus características. Pero los estados de estas características se encontrarán en puntos diferentes a lo largo de su vida, porque incluso una persona que las posea puede atravesar estados más o menos puntuales de introversión, abandono mental, falta de empatía, enfermedad y baja forma física, así como puede experimentar deficiencias en la aplicación vital de lo aprendido y de merma en su habilidad de percepción y movimiento. Bastaría una experiencia traumática o una enfermedad sobrevenida para cambiar el estado habitual de sus características. Y, aunque eso no puede controlarse, Nussbaum sí aboga por poner el acento en la construcción de paradigmas sociales que apuesten por promover las capacidades, apoyando el mejor desarrollo posible de las capacidades internas mediante la educación y la puesta en marcha de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional. Por todo ello, el apoyo a la atención y el cariño familiares, la implantación de un buen sistema educativo y otras muchas medidas son tareas que Nussbaum atribuye a la responsabilidad de las sociedades democráticas, en las que se otorga relevancia a la persecución de la justicia social. Puesto que las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas. Además, Nussbaum alude a las *capacidades básicas*, que son el modo que tenemos de referirnos a las capacidades innatas, tanto si son nutridas posteriormente como si no. Las capacidades innatas de la persona son las que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Pongamos un ejemplo muy sencillo: podemos llevar vidas plenas, satisfactorias y significativas o podemos llevar vidas vacías, desgraciadas y carentes de sentido, cierto, pero todas las personas nacemos con la capacidad de llevar adelante nuestra vida. Convendría, por ello, construir proyectos políticos que sienten las bases para que podamos disfrutarla con una cierta calidad. Así es como, por último, Nussbaum llega a la idea de *capacidades centrales*. Estas son las que garantizan lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna; las mismas que un orden político aceptable está

obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas en un nivel mínimo. Ella cifra hasta diez: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; y juego. No se trata de garantizar el funcionamiento de estas capacidades, sino las capacidades en sí. Por ejemplo, de cara a la salud física, un orden político democrático debe garantizar que todo el mundo tenga la capacidad de acceder a un buen sistema sanitario que permita preservarla o atenuar el sufrimiento en el caso de perderla. Garantizar la posibilidad de elección, que no es lo mismo que obligar. Y es que para Nussbaum, como vimos antes, es fundamental el concepto de elección, lo que implica que podemos elegir entre diferentes funcionamientos dentro de esa capacidad, pues podemos optar, pongamos por caso, por seguir una dieta saludable o por todo lo contrario. Nadie ni nada debería obligarnos a optar por un funcionamiento determinado, lo que es muy distinto a establecer, incluso como compromiso político, social y económico, las bases para poder optar al mejor desarrollo posible de nuestra capacidad de alimentarnos.

Así es como la educación se compromete, por lo menos en el caso de esta asignatura, con el establecimiento de las condiciones básicas que permitan el desarrollo del bienestar tanto de docentes como de discentes (especialmente de estos). En concreto, nos va a interesar el concepto de bienestar social, para cuya apreciación se propuso en su día una escala (Keyes, 1998) que ha sido replicada en España sin muchas variaciones (Blanco & Díaz, 2005). Según Keyes (1998, pp. 122-123), hay cinco síntomas de los desafíos de la vida social que afectan al bienestar: 1) Integración social (*social integration*), o evaluación de la calidad de la relación de uno con la sociedad y la comunidad; 2) Aceptación social (*social acceptance*), o construcción de la sociedad a través del carácter y las cualidades de otras personas como categoría generalizada; 3) Contribución social (*social contribution*) o evaluación del valor social de uno; 4) Actualización social (*social actualization*) o evaluación del potencial y la trayectoria de la sociedad, la creencia en su evolución; y 5) Coherencia social (*social coherence*), o percepción de la calidad, organización y operatividad del mundo social, incluyendo la preocupación por conocer el mundo. La pregunta que nos hacemos es si esta escala nos sirve de algo a nosotros, y ahí quizás podemos plantearnos de qué modo la educación lingüística y literaria contribuye a la integración social (señalando el sentido de pertenencia y de percepción de lo que se tiene en común con los otros, ya sea la lengua o la participación en un patrimonio simbólico y literaria compartido), la aceptación social (propiciando una apertura a los otros que encontramos en la literatura y la escucha activa), la contribución social (afianzando la creencia en que uno puede aportar algo valioso a la sociedad, lo que implica leer, pero

también escribir), la actualización social (afianzando la apertura, a través de la literatura, a lo otro y al deseo de aprender y crecer) y la coherencia social: teniendo claro que la literatura es una forma idónea de aprender del mundo propio y del ajeno.

Bibliografía

- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 3(7), 23-42.
- Decreto núm. 101/2023 de Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de 9 mayo. Establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, D 101/23, 90 BOJA 1 (2023). <https://goo.su/WQxu7t>
- Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.
- Junta de Andalucía. (2024). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria*. Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. <https://goo.su/ORAdSUs>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 59-73. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 57-72. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>
- Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psi- copedagógica. *Summa Psicológica*

UST, 13(2), 33-44. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203>

Nussbaum, M. C. (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10^a). Paidós.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, RD 157/22, 52 BOJA 1 (2022). <https://goo.su/F4mBoWo>

Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>

Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/o198287976.003.003>

Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>

Debemos comenzar este tema con la misma pregunta con la que arrancábamos el anterior. Sin la más mínima variación, de hecho: ¿es lo mismo hablar de enseñanza de la lengua y la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria? Uno de los giros más destacados que se ha producido en

#02 / La Competencia Comunicativa en alumnos con Necesidades Educativas Especiales

las últimas décadas tanto en la didáctica tradicional como en las didácticas específicas es, sin duda, la introducción del enfoque competencial. Este asunto, me temo, es más complejo de lo que suele pensarse y, en lo personal, debo reconocer que no acabo de compartir del todo los postulados de dicho enfoque, el cual me parece que ha sido objeto de opiniones de todo tipo, desde las que portan sus más entusiastas defensores hasta las que exhiben sus más acérrimos detractores, sin que en realidad haya sido demasiado a menudo sometido a un análisis riguroso por parte de la teoría crítica, que por desgracia tiende a desentenderse de estas cuestiones. Con todo, como la elaboración de un manual es una tarea que pasa, antes que por cualquier otra cosa, por recoger el estado actual del saber sobre un determinado asunto, por exponer el consenso en torno a él, aunque este sea relativo, me limitaré aquí a recoger los ejes básicos que han quedado plasmados en la actual legislación.

En el portal Biblioteca de Educación, un recurso del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España, hay una definición del enfoque competencial que podemos considerar que recoge la visión paradigmática de este: «El enfoque competencial de la LOMLOE per-

sigue alejarse de un currículo sobrecargado de contenidos e identificar los aprendizajes imprescindibles y necesarios para garantizar a todo el alumnado el desarrollo personal y social» (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023).

Podría decirse así que el enfoque competencial se explica como el paso desde un modelo educativo basado en los contenidos a otro sustentado sobre la adquisición de habilidades clave que ser aplicadas en la realidad inmediata del alumnado y en el mundo en que vivimos hoy. Intentando no romper esta lógica de lo curricularmente establecido, hablaremos en este tema, en primer lugar, de la competencia comunicativa institucional, es decir, de la competencia comunicativa tal como se presenta en los currículos estatal y autonómico; en segundo lugar, y sin salirnos de esa línea, nos centraremos en exponer el concepto de competencia literatura institucional; por último, y conectando con el tema anterior, intentaremos justificar y profundizar un poco más en por qué no es lo mismo en la actualidad hablar de enseñanza de la lengua y de la literatura que hacerlo de educación lingüística y literaria.

Vamos allá.

La Competencia Comunicativa institucional

Lo primero que llama la atención del concepto de competencia comunicativa que se recoge en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, es el propio nombre. Y es que, si nos fijamos, no se habla de Competencia Lingüística, sino de Competencia Comunicativa o, con más frecuencia, de Competencia en Comunicación Lingüística (en adelante, CCL). Este detalle ya nos indica que, como veremos un poco más adelante en este mismo tema, la educación lingüística de la actualidad ha pasado de articularse en torno a un paradigma centrado en la adquisición de la norma gramatical a hacerlo en otro en el que la lengua es considerada, sobre todo, una herramienta para la comunicación humana. No obstante, se le llama paradigma comunicativo. A partir de ahí, en el currículo estatal se le atribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa los siguientes aspectos: *comprensión e interpretación*, pues se enfatiza la necesidad de que los estudiantes comprendan e interpreten textos orales y multimodales; *producción de textos*, dado que, además de comprenderlos e interpretarlos, la CCL implica la capacidad de producir textos orales y multimodales de manera coherente y adecuada al contexto; *interacción y mediación*, puesto que se le concede importancia tanto a la interacción oral como a la habilidad de

mediar para hacer de agentes que faciliten la comunicación entre diferentes interlocutores, utilizando estrategias de cortesía y respeto; por último, la *reflexión sobre la lengua* promueve que los estudiantes adquieran una conciencia crítica sobre el uso de la comunicación y la mejora de su competencia en contextos plurilingües.

En el Decreto 101/2023, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el concepto de Competencia en Comunicación Lingüística se entiende de una manera prácticamente idéntica a la del Real Decreto estatal, añadiendo quizá un pequeño matiz crítico, puesto que se destaca la importancia de movilizar de manera consciente un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permitan comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes en diferentes formatos, evitando así los riesgos de manipulación y desinformación y favoreciendo la comunicación eficaz con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La importancia que se le concede a la CCL radica en la consideración fundamental de que es objeto como herramienta para el desarrollo del pensamiento propio y la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por tanto, su desarrollo está vinculado a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos y a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para aprender y pensar.

En un sentido muy similar, el portal Educagob la considera imprescindible para interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Si la CCL se considera entre las competencias clave del currículo, ello se debe a que, por una parte, se concibe como la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber, mientras que, por otra, se destaca que su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender.

En el Real Decreto 157/2022 se habla también de la Competencia Literaria, si bien esta, al no formar parte del grupo de las competencias clave, recibe una atención considerablemente menor. Como ya dijimos en el tema anterior y recalcaremos de nuevo en este, el concepto de Competencia Literaria (en adelante, CL) no se centra en la idea de enseñanza de la literatura, sino en la de educación literaria, la cual se entiende,

La Competencia Literaria institucional

para el caso de Primaria, como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas, tanto orales como escritas. En esta línea, se enfatiza la importancia de favorecer experiencias placenteras que familiaricen al alumnado con referentes literarios y culturales compartidos, incluyendo una diversidad de autores y autoras. Esto busca acercar a los estudiantes a la representación e interpretación simbólica, sentando las bases para consolidar el hábito lector y una progresiva autonomía lectora. De cara al trabajo de aula, se propone trabajar con una selección de obras o textos literarios adecuados a los intereses y necesidades infantiles, organizados en itinerarios lectores. Esto permite que el alumnado establezca relaciones entre los textos y construya un mapa literario, sirviendo como punto de partida para diversas actividades que fomenten la lectura y la creación de textos con intención literaria. En definitiva, podría decirse que la competencia comunicativa se desarrolla a partir de la educación literaria, entendida como un proceso que involucra la lectura, interpretación y análisis de textos literarios, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico en un contexto educativo que valora la diversidad y la expresión personal.

Por su parte, el Decreto 101/2023 de la Comunidad Autónoma de Andalucía relaciona la CL directamente con la CCL, en la medida en que esta última incluye la capacidad de interactuar de manera oral, escrita, signada o multimodal en diferentes contextos y con diversos propósitos comunicativos. La CL se vincula así tanto a la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje en los géneros discursivos específicamente literarios como a la apreciación de la dimensión estética de la lengua. Una vez más, se aborda la educación literaria como un enfoque integral de la Competencia Literaria que no solo abarca la habilidad de leer y escribir, sino también la capacidad de disfrutar y crear textos literarios, lo que es esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

De la enseñanza de la lengua y la literatura a la educación lingüística y literaria

Si nos centramos en lo que tradicionalmente se ha entendido como enseñanza de la lengua podríamos empezar por señalar tres palabras clave: contenidos, gramática y norma. Como ya señalábamos en el tema anterior, la enseñanza de la lengua se entiende como una transmisión de contenidos sobre la lengua que va de la figura docente a la discente; a su vez, la lengua se entiende en el contexto escolar como algo que queda codificado y sistematizado en la gramática; y la gramática, por último, se supone que recogería el uso abstracto o el buen uso

de la lengua, en una lógica más o menos circular.

Asimismo, bajo el concepto de enseñanza de la literatura se aglutan una serie de prácticas que abordan la cuestión de la relación entre educación y literatura, o las prácticas de aula en torno a la literatura, reuniendo elementos de tres modelos de enseñanza de lo literario tradicionales (Núñez Ruiz, 2014): el modelo retórico, que pone el acento en la transmisión de contenidos que lleven al desarrollo del «buen decir» de los autores canónicos que componen la norma literaria; el modelo historicista, que privilegia la transmisión de una serie de saberes sobre historia de la literatura; y el modelo estilístico o del comentario de texto, que por su parte se centra en el análisis de fragmentos representativos de obras de autores canónicos de la historia de la literatura, en una especie de síntesis de los dos modelos que le preceden y de los que surge. A partir de trabajos como los de Colomer (1991) Mendoza Fillola (2005) o Cerrillo (2007, 2015, 2016), una serie de elementos tomados de estos modelos son vistos de manera unitaria como una suerte de constructo único al que se le atribuye un carácter tradicional y al que se le comienza a llamar «enseñanza de la literatura». Es así como poco a poco va implantándose la idea de que este modelo tradicional debe ser superado en favor de otro, más adaptado a la realidad actual, al que se denominará educación literaria. Pero antes de especificar qué se entiende por educación literaria, comentemos algunos de los supuestos que se le atribuyen al modelo de enseñanza de la literatura:

- La primacía del registro literario en la enseñanza de la lengua, que se concibe como el más excuso, canónico y normativo, de acuerdo con algunas de las claves del ya mencionado modelo retórico de enseñanza de la literatura.
- La enseñanza entendida como mera transmisión de saberes en torno a la literatura emitida por el profesor, según el criterio de autoridad que, nuevamente, propugna ese mismo modelo retórico, propiciando un tipo de interacción comunicativa que pone más énfasis en la verificación de la correcta comprensión (o no) del discente que en su proceso de construcción del conocimiento.
- La preeminencia otorgada a un canon de obras clásicas, en consonancia -de nuevo, sí- con las directrices del modelo retórico de enseñanza de la literatura, que suelen secuenciarse o programarse a partir del constructo histórico que proporciona el modelo historicista.
- El abordaje de esas obras a través de la práctica del comentario de tex-

to, cuando no paráfrasis, que postula el modelo estilístico.

Uno de los problemas que nos plantea este concepto, por cierto, es que en él suele haber espacio para un panteón de las grandes obras, panteón del que queda por completo excluida la LIJ.

Teniendo en cuenta todo este magma conceptual, el esfuerzo por desplazar en el currículo la idea de enseñanza de la lengua y la literatura por la de educación lingüística y literaria se ha llevado a cabo a partir de las siguientes claves:

- En primer lugar, ha sido necesario el abandono del compromiso con el conductismo educativo y la suscripción de un nuevo pacto con el constructivismo pedagógico. Esa lógica de fondo, que inscribe este asunto particular en un debate pedagógico más amplio, es lo que ha hecho que el concepto de educación lingüística y literaria se entienda como algo que se constituye en alternativa, cuando no directamente en oposición, al concepto de enseñanza de la lengua y la literatura (Colomer, 1991; Zayas, 2001).
- La educación lingüística y literaria no se entiende como algo que se adquiere o se recibe, sino como «desarrollo» de unas competencias específicas (la CCL y la CL). Por eso Colomer define la educación literaria, sin más, como «la adquisición de una competencia lectora específica» (1991, p. 22), si bien no es la única, toda vez que otros trabajos van también en esa línea (Cantero Serena & Mendoza Fillola, 2003; Moreno Bayona, 2005; Caro Velarde, 2014; Cerrillo, 2016; Martín Vegas, 2018; y Aguiar e Silva, 1980).
- En el plano epistemológico y de las prácticas de aula, todo esto implica una serie de supuestos que provienen, sobre todo, de la incorporación a las aulas de los postulados de la Didáctica de la Lengua y la Literatura frente al viejo monopolio de la filología. El texto literario deja de ser el registro predominante (Colomer, 1991), como la gramática pierde su rango de contenido único que enseñar, al ser abordadas ahora ambas cosas desde una perspectiva comunicativa. Hay así una reformulación de las ideas tradicionales de canon lingüístico (la gramática) y literario (los hitos de la historia de la literatura nacional) por la cual es necesario ampliar el corpus de obras que se llevan al aula, sobre todo para incluir la LIJ (Colomer, 1991, p. 30; Mendoza Fillola, 2005) y la dimensión comunicativa de la lengua, así como buscar alternativas de programación de los contenidos (Colomer, 1991; Zayas, 2001). Se abandona así

la idea de la clase de literatura o de lengua como mera exposición de contenidos que debe ser memorizada (Colomer, 1991; Mendoza Fillola, 2005), buscando que el alumno o alumna, sobre todo, comprenda, para lo cual se pone el acento en los procesos, en la relación placentera con el texto y en la incorporación del parecer de los discentes (Bombini, 2006). En definitiva, se incorpora la dimensión creativa, escrituraria y crítica al papel que cumplen en las aulas la lengua y la literatura.

Hasta aquí, nada hemos dicho de la relación que mantiene este enfoque competencial, con sus correspondientes trasuntos de educación lingüística y literaria, con el desarrollo de las necesidades de los niños y niñas con NEAE. Como siempre, el terreno de las NEE o de las NEAE puede ser delicado y requiere estudiar con precisión todos los contextos posibles. Por ejemplo, algunos niños y niñas con TDAH, o que estén dentro del TEA, pueden mostrar una capacidad de memorización extraordinaria de la norma y, al mismo tiempo, serias dificultades para la comunicación social o para recurrir a la imaginación. En primera instancia, podría parecer que un enfoque más tradicional, basado en la enseñanza de contenidos, puede favorecerles. En mi opinión (y recalco que esto es eso, opinión) no hay que tener miedo a recurrir a estrategias consideradas hoy en día más tradicionales cuando comprobemos que estas nos aportan algo y nos resultan de utilidad. Por supuesto que no, pero incluso en esos casos conviene aplicarse alguna cautela.

Cuando recurrimos a la idea de educación lingüística o literaria frente a la de enseñanza de la lengua o la literatura, con independencia de las estrategias que utilicemos para ello, no buscamos sin más que los niños y niñas demuestren que pueden memorizar una serie de contenidos sobre esas materias concretas. De hecho, yo animaría a cambiar el punto de vista para afrontar las situaciones en las que se requiera implementar estrategias con las que dar cabida en el aula a las NEAE. Dicho de otra manera, la pregunta clave no sería «¿qué puedo hacer para que este niño o niña con NEAE aprenda lengua y literatura?», sino más bien «¿qué pueden hacer la lengua y la literatura para que este niño o niña con NEAE aprenda?». La primera pregunta apunta a las consecución de objetivos curriculares estandarizados, mientras que la segunda surge de la intención de procurar a los niños y niñas con NEAE una mejor calidad de vida, mayores cuotas de bienestar y un

La paradoja de la educación lingüística y literaria y las NEAE

marco de integración (que no solo de aceptación) que facilite su estancia en el contexto escolar.

Los temas que nos quedan por delante en esta asignatura pretenden contribuir a afianzar esta última perspectiva.

Bibliografía

- Aguiar e Silva, V. M. de. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Cantero Serena, F. J., & Mendoza Fillola, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Caro Velarde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-49. <https://doi.org/10.6018/j/210961>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2015). *Literatura, siempre*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Decreto núm. 101/2023 de Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de 9 mayo. Establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, D 101/23, 90 BOJA 1 (2023). <https://goo.su/WQxu7>
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higueras, P. C. Cerrillo Torremocha, & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículum: hacia un enfoque competencial. *Biblioteca de Educación*. <https://goo.su/zo4ql>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Competencia en comunicación lingüística. *Educagob. Portal del sistema educativo español.* <https://goo.su/KN3E>
- Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, 153-167.
- Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Universidad de Almería.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, RD 157/22, 52 BOJA 1 (2022). <https://goo.su/F4mBoWo>
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

En este tema, primero de la asignatura que entra de lleno en el campo de las NEAE consideradas desde el punto de vista de la educación lingüística, procederemos intentando situar, en primer lugar, la práctica docente desde una perspectiva ética que nos reclama compromiso, empatía, humildad y es-

#03 / Integración de habilidades de comprensión y expresión orales en alumnos con NEE

tudio. Son estas cuatro palabras clave que dan sentido a la labor docente en un campo especialmente delicado, pero al mismo tiempo apasionante como pocos. La reflexión previa sobre las expectativas que tenemos, lo que nos vamos a encontrar en el aula y lo que podemos hacer al respecto debe empezar ahora, mientras nos estamos formando en la universidad.

En un segundo apartado del tema, abordaremos los trastornos llamados «del desarrollo», centrándonos en el TDAH, el TEA y el TDL. En especial, los dos primeros se caracterizan por una afectación más o menos acentuada (según los casos) de la pragmática y la comunicación total, lo cual da lugar a no pocas incomprendiciones y, por desgracia, a una merma de la calidad de vida y de la experiencia escolar de los niños y niñas que los padecen. Intentaremos explicar brevemente por qué piensan como piensan y hacen lo que hacen, buscando comprender antes que juzgar, toda vez que solo desde la comprensión puede actuarse con un mínimo de criterio. Lo complejo de esos dos trastornos nos ha llevado a diseñar unas guías específicas para cada uno de ellos que se encontrarán en el espacio web externo de la asignatura. Por ello, aquí haremos algo más de hincapié en el llamado TDL.

Asimismo, y relacionado con este segundo apartado, ofrecemos un tercer apartado dedicado en exclusiva al TSH o Trastorno de los Sonidos del Habla, un término que engloba a modo de espectro una serie de rasgos que antes se presentaban en categorías clínicas, como la dislalia.

El cuarto y último apartado ofrece un repertorio de estrategias que nos pueden servir para mejorar la comunicación y el habla en estudiantes de Educación Primaria que encuentran dificultades en esos aspectos. Por las razones expuestas, nos centraremos sobre todo en el TDL y en el TSH, si bien algunas de las técnicas propuestas (como la llamada intervención SCIP), o simplemente mencionadas antes de ser abordadas con más detenimiento en futuros temas (como la intervención narrativa) pueden ser bastante transversales en su aplicación.

La primera palabra clave que vamos a tener en cuenta antes de adentrarnos profesionalmente en el ámbito escolar desde la perspectiva de las NEAE es *compromiso*. Muchas personas llegan a este campo sin tener una idea demasiado clara de lo que se van a encontrar, lo cual, hasta cierto punto al menos, resulta de lo más normal. Ahora bien, dado que la educación trabaja con la realidad humana y esta es ya de por sí frágil, adentrarse en el campo de las NEAE, que es más frágil todavía, supone tomar una decisión sumamente compleja con la que no se podrá ser consecuente si no se está en disposición de asumir un alto grado de compromiso. Nos vamos a enfrentar con situaciones personales del alumnado que son de todo menos fáciles, así como con unas familias que, buscando la mejor integración posible de sus hijos e hijas, tienen legítimas necesidades de acompañamiento y comprensión. La pregunta que nos hacemos es redundante, pero pertinente: ¿está usted dispuesta o dispuesto a lidiar con delicadeza con situaciones asimismo delicadas? No se subraya lo suficiente, pero es una actitud que hace que todo funcione mucho mejor. Quienes viven su día a día sabiendo que no acaban de encajar del todo en la norma de la mayoría, o quienes tienen hijos e hijas que ven a diario cómo no encajan en la norma, no necesitan aspereza ni comentarios brutales por nuestra parte. Necesitan eso, delicadeza. Por eso conviene que se pregunte por el grado de compromiso que está dispuesta o dispuesto a ofrecer y asumir. El terreno en el que se adentra no es para personas tibias.

La segunda palabra clave que vamos a tener en cuenta antes de adentrarnos profesionalmente en el ámbito escolar desde la perspectiva de las NEAE

Cuatro palabras clave

es *empatía*. Antes de seguir adelante, pregúntese si es usted una persona que tienda a ponerse a menudo en el lugar de los demás; pregúntese, además, si es capaz de hacerlo sin juzgar; pregúntese asimismo si tiene una actitud genuina de querer comprender, antes de sacar conclusiones precipitadas. Si la respuesta a todas esas preguntas es sí, tiene las aptitudes adecuadas. Por tanto,persevere y cultívelas tanto como pueda. Todas ellas son necesarias en el campo de las NEAE. Si la respuesta a todas esas preguntas es no, tampoco desista, pero pregúntese en cuáles de esos aspectos cree que puede mejorar y cómo. Ese proceso de auto-examen le será muy beneficioso a largo plazo.

La tercera palabra clave que vamos a tener en cuenta antes de adentrarnos profesionalmente en el ámbito escolar desde la perspectiva de las NEAE es *humildad*. De seguro, cometemos errores. Incluso sabiendo que en el ejercicio profesional, donde estos se pagan caros, vamos a ser personas especialmente cuidadosas, los cometemos. La pregunta, por tanto, es si estamos dispuestos a reconocerlos. ¿Somos personas que han aprendido a dudar o nos cuesta dar nuestro brazo a torcer? Puede que le parezca que la pregunta no viene a cuento, pero lo cierto es que, para saber dudar, hay que haber aprendido antes a escuchar. Y las personas que saben escuchar tienden a saber observar y a registrar más detalles, por lo que es menos probable que pierdan de vista las cosas importantes. Se da el caso, además, de que muchos de los trastornos y condiciones de los que vamos a hablar en las páginas que siguen en este tema han congregado históricamente no pocos estereotipos y mitos en torno a ellos. Si somos personas abiertas a cambiar de opinión, a revisar de continuo el punto de vista y la escala por la que medimos las cosas, nos irá mucho mejor. Es asimismo importante saber reconocer los méritos ajenos y educar la mirada para no caer en cierta inercia social que tiende a ver la diferencia como una limitación. Puede que suene a tópico, pero es una riqueza.

Y la cuarta palabra clave que vamos a tener en cuenta antes de adentrarnos profesionalmente en el ámbito escolar desde la perspectiva de las NEAE es *estudio*. A menudo a los docentes se les demanda que acepten como algo propio de su labor el estar dispuestos a formarse durante toda la vida. Esto, por supuesto, no es malo. En el mundo de hoy, la realización de cursos y el aprendizaje de nuevas metodologías resulta imprescindible, pero aquí no hemos utilizado la palabra *estudio*, en lugar de *formación*, por casualidad. Más allá de la formación reglada, es importante que seamos profesionales dispuestos a leer todo lo que convenga a nuestro campo, sin esperar –aunque sin rechazar tampoco, claro– los tiempos a los que no somete la formación reglada. Cualquier docente que se precie sabe que se acaban los cursos, los seminarios, las jornadas, los procedimientos necesarios para obtener un di-

ploma o un título, pero no el estudio. El estudio está intrínsecamente unido a la labor docente, y el aula es el primer lugar en el que investigamos y estudiamos los problemas que nos van saliendo al paso. Una manera sencilla de ir creciendo y aprendiendo más sobre ellos es llevar un registro en el que elaboremos nuestras propias conclusiones.

Trastornos del desarrollo y comunicación social

Vamos a abordar en este apartado tres trastornos del desarrollo en los que la pragmática y la comunicación social (y, por ende, oral) se suelen ver particularmente afectadas: el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) y el Trastorno de Desarrollo del Lenguaje (en adelante, TDL).

Comencemos por señalar los aspectos comunicativos del TDAH. Algunos estudios (Vaquerizo-Madrid et al., 2006) revelan que las características generales del lenguaje en niños con TDAH ponen de manifiesto una cierta disfunción ejecutiva. Así, los niños y niñas con TDAH presentan, por una parte, dificultades en la atención y fallos en la función planificadora conversacional global, los cuales les impiden disponer de una visión de conjunto de la conversación. Por otro lado, su control inhibitorio es pobre cuando se trata de impulsos verbales, lo que les hace ser poco previsibles durante el discurso. Asimismo, su memoria de trabajo verbal está afectada, lo que da lugar a una falta de comprensión de las intenciones del interlocutor y a dificultades para adecuar las respuestas al contexto. Por último, la interacción conversacional de los niños y niñas con TDAH se define por una escasa planificación, un limitado plan estratégico argumental y una escasa flexibilidad cognitiva (lo que, a ojos de sus interlocutores neurotípicos, les hace caer en cierta obstinación), así como por manifestar dificultades para comprender, por ejemplo, los toques de humor que pueden insertarse durante el discurso. Junto a estos aspectos comunicativos del TDAH, nos encontramos con otros dos factores importantes: el tipo de comunicación social que presentan los niños y niñas que lo tienen y la impulsividad que lo acompaña.

Comencemos por indagar en cómo es la comunicación social en el TDAH. Según Garay Beltrán & Carmona-Cardona, «el TDAH afecta negativamente la capacidad de adaptación de los niños en diversos contextos, comprometiendo habilidades esenciales para la vida cotidiana, como la socialización y la comunicación» (2025, p. 107). En relación al control inhibitorio, esto se traduce en dificultades significativas para regular la conducta impulsiva, en

la presencia de reacciones inmediatas sin considerar las consecuencias, en problemas para esperar el turno de palabra, en interrupciones en las conversaciones y en dificultades para seguir instrucciones. Relacionada con la comunicación social está, asimismo, la llamada impulsividad del TDAH. A veces, se establece una relación entre un temperamento difícil, el TDAH y el lenguaje (Vaquerizo-Madrid et al., 2006). Los niños hiperactivos tienen dificultades para manejar los cambios ambientales, son desorganizados y carecen casi por completo del control de los impulsos. A esto se le suman las dificultades que presentan para categorizar e historiar experiencias previas o actuales, lo que aumenta el riesgo de caer en la frustración al manifestar el funcionamiento social inefectivo, lo que, a su vez, les lleva a menudo a optar por malas salidas ante quienes insisten en interactuar con ellos, del tipo «te odio», «déjame solo», etc.

Así es como llegamos a los aspectos sociales del TDAH. Como veremos que también sucede con el TEA, los niños con TDAH tienen problemas para dominar la pragmática social, de modo que sus interacciones semántico-pragmáticas (turno de palabra, inicios de la conversación, lenguaje figurado o clarificaciones) se observan alteradas hasta el punto de no acabar de comprender el impacto de sus comportamientos sobre los demás, de modo que acaban por aplicar la misma interpretación rígida a situaciones sociales complejas y diversas (Vaquerizo-Madrid et al., 2006). Se les suele señalar, por ello, una carencia de habilidades de escucha activa (García Flores & Espinoza Bravo, 2025), lo que complica sobremanera su día a día. Como ha sido señalado alguna vez: «El TDAH afecta negativamente la capacidad de adaptación de los niños en diversos contextos, comprometiendo habilidades esenciales para la vida cotidiana, como la socialización y la comunicación» (Garay Beltrán & Carmona-Cardona, 2025, p. 107). Corrales Castaño & Rodríguez Torres hablan de «conductas problemáticas sobrevenidas por un entorno poco comprensible para sus características o con una carga de estímulos sociales y ambientales que pueden desembocar en conductas disruptivas o desconexión social» (2024, p. 6).

Otro tanto sucede con los aspectos comunicativos de los niños y niñas que están dentro del TEA. Comenzaremos por preguntarnos cuál es su condición lingüística para pasar después a exponer el modo en que su pragmática y su comunicación social se ven afectadas, antes de terminar exponiendo cuáles son los aspectos sociales del TEA. Comencemos por la condición lingüística del alumnado con TEA, que dista mucho de ser estandarizada. Por una parte, están aquellos niños que no desarrollan lenguaje; y, por otra, aquellos que desarrollan la condición formal del área fonológica, morfológica, léxica y sintáctica, evidenciando en cambio una dificultad funcional en el ámbito

más pragmático del habla. Como se ha señalado alguna vez, este desarrollo atípico no implica déficit mental (López-Florit, 2023).

Dentro de los aspectos comunicativos del TEA, hemos de señalar dos que, aunque también pueden relacionarse con los aspectos sociales del trastorno, se concretan en la pragmática y la comunicación social. Por una parte, nos encontramos con el peculiar desarrollo entre lenguaje verbal y no verbal en TEA. Sazo Ávila (2022) destaca que las habilidades de comunicación no verbal juegan un rol fundamental en el logro futuro en cuanto al lenguaje de niños y niñas con sospecha o diagnóstico de TEA, de modo que la implementación sistemática de prácticas que favorezcan la comunicación en los diferentes entornos, contextos e interlocutores permite una mejor inclusión para estas personas a lo largo del ciclo vital. Por otra parte, hemos de señalar las dificultades con la pragmática en el TEA. Es sabido que las habilidades semántico-pragmáticas se encuentran alteradas en los niños con TEA, lo que se manifiesta en dificultades que ya hemos señalado también para el TDAH: no respetar el turno de la palabra; no saber gestionar los inicios de conversación; no entender el lenguaje figurado y las clarificaciones; no comprender el impacto de sus comportamientos sobre los demás; aplicar la misma interpretación rígida a situaciones sociales complejas y diversas; no procesar debidamente la información social; y mostrar problemas para iniciar o responder ante relaciones sociales, así como dificultades para integrar la comunicación verbal y no verbal y limitaciones en interpretar los estados mentales ajenos durante las interacciones, sumando a todo ello patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Vaquerizo-Madrid et al., 2006; García-Molina, 2021). En su estilo comunicativo, las personas con autismo requieren instancias explícitas del intercambio de información y necesitan la evidencia de los presupuestos que están en la base del procesamiento automático de la interacción, pues, de otro modo, se pueden manifestar dificultades en la comunicación.

La socialización de los niños y niñas con TEA nos lleva a considerar el complicado equilibrio que se da entre los entornos escolar y familiar. Comencemos por las dificultades que afrontan los niños y niñas con TEA en el contexto escolar. Rivière (2001) ya observaba que muchos niños autistas solo establecen relaciones con adultos a los que están vinculados, al tiempo que ignoran por completo a los niños de su edad, llegando a mostrar, a veces, temor hacia ellos, cuando no indiferencia. El establecimiento de relaciones con iguales suele ser, por tanto, uno de los objetivos más difíciles de alcanzar en los contextos educativos. Las relaciones de muchas personas autistas son extremadamente dependientes de contextos muy restringidos y dejan de producirse cuando varían las situaciones mínimamente, o bien son muy

poco frecuentes y dependen siempre de la iniciativa de los adultos que rodean al niño, que por propia iniciativa no tiende a establecer ninguna clase de relaciones con las personas. Entre los diferentes casos a señalar figuran estos: algunos autistas solo se relacionan para obtener gratificaciones físicas (comida, salidas a la calle, mimos, etc.); otros establecen relaciones negativas, con interacciones agresivas; y los hay que rechazan abiertamente los intentos de interacción por parte de otras personas. Las consecuencias de las interacciones pueden ser muy variables. En algunos casos, las iniciativas de relación existen, pero se expresan de forma tan débil e indiferenciada que no son reconocidas fácilmente por los compañeros potenciales de relación. Según Corrales Castaño & Rodríguez Torres (2024), estas dificultades se manifiestan en la adquisición y expresión del lenguaje verbal y no verbal, en las relaciones sociales con iguales y adultos o en la adquisición de aprendizajes curriculares y el seguimiento de la rutina escolar. Por otra parte, los intereses y actividades que pueden parecer obsesivos limitan y derivan en conductas poco adaptativas, lo que les dificulta a los niños y niñas con TEA el ajustar su comportamiento al contexto educativo, pudiendo generar la disminución de las relaciones y la participación con las personas del centro si esta no es apoyada con medidas que generen comprensión del entorno. Según señalan los investigadores mencionados, estos alumnos también pueden presentar conductas problemáticas sobrevenidas por un entorno poco comprensible para sus características (y, a veces, también, poco comprensivo con ellas), el cual se caracteriza a su vez por una carga de estímulos sociales y ambientales que pueden desembocar en conductas disruptivas o en desconexión social. Se ha señalado (Cedeño Suárez & Macías Barberán, 2024) que los docentes tienen valoraciones consideradas objetivas hacia el reforzamiento de todas las capacidades que les dificultan a los niños con TEA anticipar situaciones y responder de manera organizada y planificada ante una situación inesperada y que generalmente les provoca estrés, aunque, no obstante, existe un grupo importante de docentes que se expresan también de manera controvertida sobre el tema de los niños con TEA, ya sea por desconocimiento o porque realmente se sienten incómodos al trabajar con ellos.

De las diferencias y similitudes de las relaciones sociales en el contexto familiar y escolar que presentan los niños con TEA se ocupan, por su parte, Hernández Núñez & Camacho Conde (2020). En primer lugar, observan que estos niños no logran implementar estrategias de autoconfianza, satisfacción y valoración del esfuerzo propio, destacando la reducción drástica del sentimiento de autoeficacia dentro del ámbito familiar, donde la presencia de la satisfacción y la valoración del esfuerzo es nula. En segundo lugar, y por lo que respecta al autocontrol de las acciones, señalan que con el transcurso

de los años la frustración es cada vez más frecuente, tanto en el hogar como en la escuela, contextos ambos en los que el autocontrol de las rabietas resulta infrecuente. En tercer lugar, si hablamos de asunción de responsabilidad, en el contexto escolar su pico máximo se da en el intervalo de 7 a 11 años, en el que el 40% de los niños con TEA es capaz de asumir encomiendas, si bien la cifra se reduce a la nulidad (0%) en la etapa siguiente, de 12 a 16 años, momento en el cual la familia ha estimado la mayor cuota de responsabilidad (33%). Por último, se observan bastantes dificultades del colectivo para cambiar de objetivos, toda vez que, en la familia, desde los 3 a los 16 años, estos niños tienden a no intentar de nuevo una actividad tras cometer un error o corregírselo, mientras que, en la escuela, algunos de estos niños sí se muestran capaces de hacer la actividad de nuevo.

Concluimos con el TDL. Palazón López (2025) destaca, respecto a la pragmática, que algunos niños pueden tener dificultades para entender el significado de las palabras y las frases en función del contexto, como sucede con la ironía. Asimismo, añade que las habilidades narrativas, importantes para la aceptación social de los niños y niñas con TDL, pueden verse mermadas en estos casos. Por lo demás, dentro de los aspectos sociales del TDL hemos de señalar dos frentes. Por una parte, en una investigación sobre la sociabilidad de los niños y niñas con TDL, Conti-Ramsden et al. (2018) concluyen que estos niños tienen redes sociales significativamente más pequeñas y con menos conexiones de juego en comparación con los niños con desarrollo típico e, inicialmente, también en comparación con los niños con otras discapacidades. Asimismo, padecen mayor riesgo de aislamiento y rechazo por parte de los pares. Junto a ello, se detecta, además, presencia de homofilia o tendencia a interactuar con pares similares. Y, por último, se destaca que los niños con TDL tienen menos probabilidades de ser aislados en aulas más cohesionadas, donde hay más interacciones positivas en general, y con una mayor proporción de niños con discapacidades, de modo que un ambiente inclusivo y diverso actúa como un factor protector contra el aislamiento. De las consecuencias a largo plazo del TDL, se ocupan Chen et al. (2020). En el ámbito de la educación, los jóvenes con TDL obtuvieron cualificaciones académicas y vocacionales más bajas que sus pares, pero, mirando a largo plazo, se comprobó que las personas con TDL pueden procurarse un nivel de ingresos similar al del resto de personas si reciben apoyo institucional en educación.

Buena parte de los trastornos del habla que resultan pertinentes para nuestro tema se clasifican dentro de una gran categoría que, abandonando la vieja denominación de dislalia, se conoce actualmente como Trastorno de los Sonidos del Habla (TSH serán las siglas que utilicemos a partir de ahora). En términos generales, el TSH se define como un conjunto de problemas con la producción, percepción o representación fonológica del habla que dificultan la comprensión. Este conjunto de problemas se presenta, por ejemplo, en niños con dificultades para producir ciertos fonemas, a menudo sin causa aparente (Farquharson, 2019). Asimismo, los niños con TSH se caracterizan por un habla que resulta menos inteligible para los demás y suelen tener trastornos fonológicos, lo que puede causar dificultades de lectura. Los déficits de procesamiento fonológico en niños con TSH causan representaciones fonológicas imprecisas, errores de habla y problemas de alfabetización, incluso después de corregir estos errores (Roepke & Brosseau-Lapré, 2023). Palazón López (2025), siguiendo a la AHSA (American Speech-Language-Hearing Association), define el TSH como un «término paraguas» que abarca las dificultades con la percepción, producción motora y representación fonológica de los sonidos. Este puede ser orgánico, cuando deriva de trastornos motores, daño neurológico, problemas estructurales o déficits perceptivos (como sucede con la disartria o la discapacidad auditiva), o funcional, cuando se presenta sin causa conocida y se traduce en problemas para producir, discriminar y representar los sonidos del habla sin que medie ninguna de esas causas orgánicas.

Dentro del TSH ha existido una singular preocupación por delimitar bien la distinción entre articulación y fonología. Para Dodd et al. (2018), la articulación incluye los movimientos fisiológicos que alteran el flujo de aire para producir sonidos del habla usando el tracto vocal por encima de la laringe, dependiendo para ello de los sistemas motores que permiten planificar e implementar movimientos rápidos y finos, mientras que la fonología, por su parte, engloba a los sistemas de sonido del habla en los idiomas e influye en cómo los fonemas se secuencian para formar palabras, basándose en habilidades cognitivas para identificar fonemas y establecer reglas fonotácticas. Esto ha llevado a que durante mucho tiempo se haya distinguido entre trastornos de articulación y trastornos fonológicos. El trastorno de articulación afecta los movimientos orales para producir sonidos del habla y se explica por causas orgánicas, tales como anomalías anatómicas o disfunción muscular (Dodd, 2014). Los trastornos de articulación, por tanto, se caracterizan por la producción distorsionada de sonidos del habla o por la incapacidad para producirlos (Dodd et al., 2018). Por su parte, los trastornos fonológicos son

Trastornos del habla

específicos del idioma, con errores únicos en cada uno, y reflejan una capacidad limitada para aprender contrastes sonoros y reglas de combinación (por ejemplo, en español, /r/ y /l/ son distintos, pero no para hablantes nativos de japonés) (Dodd, 2014). Los niños con trastornos fonológicos suelen articular correctamente la mayoría de los sonidos de su edad, pero cometan errores en contextos específicos, de modo que, teniendo en cuenta que los errores pueden ser apropiados para la edad, retrasados con respecto a la edad o atípicos, los errores atípicos (como eliminar consonantes iniciales, por ejemplo) resultarán poco comunes, haciendo que los niños que los cometan tengan menor rendimiento en funciones ejecutivas, conciencia fonológica y alfabetización (Dodd et al., 2018).

A pesar de que esta distinción ha funcionado durante mucho tiempo, investigadoras como Farquharson (2019) consideran que es limitada, abogando más bien por considerar las dificultades asociadas al TSH dentro de un espectro y no de manera binaria. Por ejemplo, algunos niños con múltiples errores de sonido no tienen otros problemas fonológicos, mientras que otros con un solo error tienen déficits en decodificación y ortografía. Y viceversa. No es, pues, en su opinión, prudente una dicotomía estricta entre fonología y articulación.

Los trastornos asociados al TSH se pueden dividir en los siguientes subtipos:

- *Trastorno articulatorio.* Este trastorno del TSH se manifiesta en forma de sustituciones o distorsiones de los mismos sonidos de forma aislada y en todos los contextos fonéticos durante las tareas de imitación, elicitation y habla espontánea (por ejemplo, ceceo lateral). Este trastorno fonético afecta a alrededor del 12% de todos los niños con TSH funcional y se trata con mayor éxito mediante terapia de articulación tradicional (Dodd, 2014).
- *Retraso fonológico.* El retraso fonológico implica patrones de error del habla típicos de niños más pequeños. Menos del 10% de los niños de seis años cometan estos errores en cinco palabras diferentes de una prueba estándar de 50 palabras, y afecta al 55 % de los niños con TSH funcional. Tanto el lenguaje completo como la intervención de contraste fonológico son enfoques terapéuticos que se han demostrado exitosos para abordarlo (Dodd, 2014).
- *Trastorno fonológico atípico consistente.* El trastorno fonológico atípico consistente se reconoce en el uso frecuente de uno o más patrones de error inusuales no de desarrollo, observados en menos del 10% de

los niños de cualquier edad, puesto que los niños también pueden mostrar patrones de error de desarrollo retrasados o apropiados para su edad. Este trastorno fonológico afecta al 20% de los niños con TSH funcional. Se ha demostrado que la terapia de contraste fonológico es el único enfoque terapéutico que puede resolverlo.

- *Trastorno fonológico inconsistente.* Este subtipo del TSH, según Dodd (2014), se produce cuando los niños con error fonológico producen múltiples formas de un mismo elemento léxico sin problemas oromotores al evaluar 25 palabras en tres ensayos. Un 40 % de inconsistencia diagnostica este problema, comparado con el menos de 10% en niños típicos y el menos de 30% en aquellos con retrasos o trastornos atípicos. Los niños imitan mejor de lo que producen espontáneamente, y este trastorno de ensamblaje fonológico afecta al 10% de los niños con TSH funcional. Dodd et al. (2024) observan que los niños con trastorno fonológico inconsistente tienen dificultades en el procesamiento del habla y la función ejecutiva, así como un bajo rendimiento en conciencia de sílabas, ortografía sin comprensión lectora y aprendizaje expresivo de no palabras. Intervenciones que funcionan son la terapia de vocabulario básico, centrada en palabras completas, que se generaliza a palabras no dirigidas, mejorando consistencia y precisión, o una intervención de contraste fonológico, que puede ser necesaria si el habla se vuelve consistente.
- *Apraxia del habla infantil.* Se produce cuando el habla es inconsistente, con signos oromotores como manoseo y dificultad para secuenciar movimientos articulatorios, velocidad lenta, prosodia alterada, expresiones cortas y peor imitación que producción espontánea. La apraxia del habla infantil es rara y difícil de identificar clínicamente, pero puede involucrar múltiples déficits tanto en la planificación fonológica y fonética como en la implementación del programa motor.

En el caso concreto del TDL, hay que considerar el tema con cuidado, ya que este trastorno, en concreto, se caracteriza por el infradiagnóstico y el infratratamiento. Son varios los autores (Norbury et al., 2016; Chen et al., 2020; McGregor, 2020) que señalan cómo las políticas clínicas y educativas a veces se llevan a cabo desde una falta de conciencia de lo que es el

Estrategias que podemos aplicar

TDL, lo que con frecuencia dificulta el acceso a los servicios especializados. Este desconocimiento, que a veces se detecta también entre los profesionales, ha llevado a una proliferación de terminología (Trastorno Específico del Lenguaje, retraso del lenguaje, etc.) que ha difuminado la percepción social del TDL, convirtiéndolo en un trastorno de naturaleza «invisible» cuyas primeras señales tienden a ser pasadas por alto tanto por los educadores como por las familias (McGregor, 2020). Se evidencia, por tanto, un cierto desinterés por la intervención temprana (Chen et al., 2020).

Ante este panorama, los especialistas proponen una serie de orientaciones para la integración a futuro. Una de ellas es integrar el TDL dentro del término más amplio de Necesidades de Comunicación, Lenguaje y Habla (Bishop et al., 2017), dado que este incluye al TDL, pero también a niños con dificultades más leves y con problemas de habla o bilingüismo, que pueden necesitar apoyo sin tener un trastorno. En todo caso, se debe aunar terminología que subraye que se trata de un problema de lenguaje, no del habla ni de la inteligencia (McGregor, 2020). Algunos estudios (Conti-Ramsden et al., 2018) han puesto de manifiesto que hoy más jóvenes con TDL logran cualificaciones, acceden al empleo y reciben ingresos comparables a los de sus pares en puestos similares, lo que subraya la necesidad de brindar apoyo continuo hasta la adultez temprana, especialmente en la transición al empleo, así como insistir en una mayor orientación sobre derechos y estrategias de búsqueda de trabajo para jóvenes con TDL. Otras medidas que se proponen son apoyar la detección temprana mediante cribajes, abogar por cambios de políticas que sirvan de alternativa a las actuales estrategias obsoletas y consolidar modelos de diagnóstico interdisciplinares, pues las barreras del entorno educativo pueden superarse con equipos con logopedas, psicólogos, pediatras del desarrollo, etc. Ante este panorama, algunas estrategias para la intervención en TDL serían las siguientes:

- Snowling et al. (2020), teniendo en cuenta la alta comorbilidad con la dislexia, proponen que, mientras que en esta última conviene enfocarse en la decodificación y fluidez, en el TDL conviene hacerlo en fortalecer el vocabulario, la gramática y la comprensión oral. Cuando se den casos comórbidos, deben abordarse ambas áreas de manera integral.
- Por su parte, Spencer & Petersen (2020, p. 1081) proponen el concepto de intervención narrativa, que sería un tipo de intervención del lenguaje en la que los niños cuentan o re-cuentan historias con el objetivo de mejorar habilidades lingüísticas específicas, lo que constituye una herramienta versátil y eficaz para promover habilidades académicas.

cas y sociales. Dado que los niños que narran bien son mejor aceptados por sus pares y adultos (de ahí los problemas en niños con TDL), y dado que la narración oral sienta las bases para la narración escrita, las aplicaciones de la intervención narrativa son una herramienta poderosa y flexible que puede ser utilizada con niños desde los 3 años hasta la adolescencia, incluyendo aquellos con trastornos del lenguaje, autismo, o que aprenden la lengua de la escuela como segunda lengua. En todo caso, nos ocuparemos de este aspecto en el último tema de nuestra asignatura.

Hechas estas precisiones, hemos de empezar por distinguir en este apartado dos grandes modelos de aprendizaje, a los que se ha dado en llamar *aprendizaje implícito* y *aprendizaje explícito* respectivamente. Ambos engloban una serie de estrategias que pueden ayudarnos a mejorar las habilidades de niños y niñas con trastornos del desarrollo y de la comunicación social.

Comencemos por el *aprendizaje implícito*. En la definición que dan de él, Baron & Arbel (2022), el aprendizaje implícito se produce como la adquisición gradual e inconsciente de conocimientos abstractos sobre la estructura de un estímulo complejo, como el lenguaje hablado. En ese sentido, implica extraer propiedades estadísticas de forma automática tras la exposición pasiva al entorno, sin que el aprendiz sea consciente del aprendizaje ni pueda articularlo. Por ejemplo, el desarrollo temprano es un período clave para su desencadenamiento, ya que los bebés extraen regularidades estadísticas de su entorno sensorial lingüístico y no lingüístico. Así, y en definitiva, el aprendizaje implícito ocurre sin querer, por lo general en entornos ricos en estímulos, y no depende de la memoria de trabajo ni de la verbalización (pues, por ejemplo, las personas con amnesia conservan sus habilidades de aprendizaje implícitas).

Por otro lado, tenemos el *aprendizaje explícito*. Baron & Arbel (2022) lo definen como un proceso consciente e intencional, mediado por el hipocampo, que resulta ideal para aprender hechos y adquirir información sistemática basada en reglas. En él se implican la atención ejecutiva, la memoria de trabajo y el razonamiento lógico, como vemos que sucede cuando los niños y niñas usan sus habilidades verbales, incluida el habla autodirigida, para memorizar hechos y reglas y para participar en pruebas activas de hipótesis. A medida que desarrollan estos recursos cognitivos, también lo hacen sus estrategias de aprendizaje explícitas, siendo los métodos de enseñanza explícitos preponderantes en la educación primaria. Dado que este tipo de aprendizaje requiere que los alumnos entiendan las instrucciones y memoricen asociaciones, hechos y reglas, supone una gran carga en las habilidades

lingüísticas receptivas y expresivas, que suelen ser más débiles en los niños con TDL (los recursos cognitivos que apoyan el aprendizaje explícito, que son principalmente la atención y la memoria de trabajo, también se ven afectados a menudo en estos niños). A pesar de ello, los niños con TDL tienden a confiar más en las estrategias de aprendizaje explícitas, especialmente en la memorización, en comparación con sus compañeros con desarrollo típico. Esta dependencia del mecanismo explícito se asocia con una mala retención del aprendizaje, pero si los niños y niñas con TDL dependen tanto de estrategias de aprendizaje explícitas, esto se debe a que son más «input-dependientes» que los niños con desarrollo lingüístico típico. Puede decirse que el aprendizaje implícito ocurre cuando el contenido se presenta en unidades pequeñas y aisladas, con reglas específicas y verbalizables. Esta información es ideal para la memorización y la práctica, pero se ve limitada por los recursos cognitivos de atención y memoria de trabajo, que como decimos suelen estar más deteriorados en los alumnos y alumnas con TDL. No obstante, estos recursos son cruciales para el aprendizaje explícito, ya que apoyan el ensayo, el mantenimiento de las instrucciones, la implementación de reglas o estrategias y la comparación de respuestas con modelos o demostraciones anteriores.

Ambos modelos, implícito y explícito, compiten por el dominio (Baron & Arbel, 2022). En síntesis, puede decirse que el modelo explícito se basa en reglas, mientras que el implícito integra información. De ese modo, el lenguaje y el desarrollo cognitivo favorecen el aprendizaje explícito, incluso cuando el implícito puede resultar más eficaz. Sin embargo, se recurre al aprendizaje implícito cuando el explícito es insuficiente y los recursos de procesamiento consciente, como la memoria de trabajo, no son capaces de manejar la complejidad de la información.

Comencemos nosotros por exponer aquí algunas estrategias de aprendizaje implícito que sirven para niños con TDL y niños con otros trastornos del desarrollo como el TDAH o el TEA. Las estrategias implícitas que aquí citaremos son el bombardeo, el llamado protocolo VAULT y la reformulación conversacional aumentada.

Bombardeo

El bombardeo es un modelado que ofrece ejemplos correctos de una forma lingüística específica, que se usa en juegos o lecturas compartidas desde temprana edad y que no requiere que el niño hable, lo que implica un modelado masivo de una forma lingüística objetivo, produciendo muchas frases cortas rápidamente, mostrándose efectivo para niños con problemas de lenguaje, de pérdida auditiva o fonológicos (Palazón López, 2025). De este modo, el

bombardeo es una técnica de aprendizaje implícito que expone a los alumnos a un *input* o «entrada» de alta densidad, consiguiendo que aprendan patrones del mundo sin ser conscientes, puesto que estos patrones estadísticos se mantienen (Plante & Gómez, 2018). En ese sentido, el bombardeo se atiene al principio de regularidad, toda vez que, según este, los estudiantes buscan regularidad en la información para formar categorías mediante ejemplos, sin explicaciones. En la práctica, se deben considerar dos factores: por un lado, la frecuencia de ocurrencia, pues, si bien los estudiantes con desarrollo típico aprenden rápido con muchos ejemplos, los niños con TDL necesitan el doble de información y más exposiciones para identificar palabras y aprender sus significados, por lo que requieren dosis de tratamiento más densas para asegurar suficientes ejemplos del objetivo de aprendizaje; por otro lado, la consistencia, que implica centrarse en el elemento más consistente, ya que la regularidad de múltiples elementos puede llevar a interpretaciones erróneas. Algunos ejemplos de cómo llevar a la práctica esta estrategia los encontramos en Plante et al. (2018) y en Baron & Arbel (2022).

Protocolo VAULT

El conocido como protocolo VAULT (*Vocabulary Acquisition and Usage for Late Talkers*) tiene una serie de claves propias expuestas por Palazón López (2025). Se trata de un protocolo individualizado para niños hablantes tardíos que aplica el aprendizaje estadístico o implícito para ayudarles a adquirir sus primeras palabras. Aprender una palabra implica vincular su representación fonológica a su referente, como sucede cuando asociamos el sonido /perro/ con la foto de un perro y después generalizamos a otros ejemplares. Esto requiere regularidad (mucha exposición a la palabra con su referente) y variabilidad (aparecer en diferentes contextos y frases). Las palabras seleccionadas, por lo demás, no están en el vocabulario expresivo del niño, en tanto que este no muestra aproximaciones fonológicas a ellas, pero sí se relacionan con aspectos cotidianos a los que está expuesto (comidas, bebidas, familia, objetos de la casa, etc.). VAULT es, por tanto, una intervención individualizada.

El protocolo VAULT fue implementado en su momento por Alt et al. (2014; 2020), quienes lo definen como un protocolo de entrada. Por una parte, se trata de un modelo que no obliga a los niños a producir lenguaje durante las sesiones, salvo en las evaluaciones iniciales, que utiliza un enfoque de alta variabilidad en la presentación de las palabras, presentándolas en diferentes contextos y formas, y que parte de que los niños con retrasos en el lenguaje necesitan muchas exposiciones antes de poder producir una palabra espontáneamente. Por otra parte, Alt et al. (2020) recomiendan usar palabras que los niños comprenden pero no usan, ya que la exposición repetida en con-

textos significativos puede enseñarles a usarlas, distinguiendo a partir de ahí entre exposición de alta dosis (con tres palabras objetivo con 90 dosis por palabra por sesión) y de baja dosis (con seis palabras objetivo con 45 dosis por palabra por sesión). De este modo, el protocolo VAULT usa estimulación enfocada, exponiendo a los niños a palabras objetivo con alta frecuencia en diversos contextos durante juegos, sin obligarlos a hablar.

Reformulación conversacional aumentada

La reformulación conversacional aumentada se basa, como su propio nombre indica, en la reformulación. Esta ocurre cuando un profesional repite la frase de un niño con una gramática correcta, respetando el contenido. Imaginemos que el niño dice «Juan va a le parque». En ese caso, el profesional reformulará «Juan va al parque». La reformulación conversacional aumentada implica que el profesional dé varios ejemplos correctos y luego pida al niño que produzca una frase, que después reformula el propio profesional. Por ejemplo, si el profesional busca que el niño produzca adecuadamente la preposición «con» al darse el complemento circunstancial de instrumento, puede hacer la elicitación siguiente: «El cocinero hace muchas cosas. Pincha las patatas con el tenedor, echa la sopa con la cuchara y, ¿con qué corta la carne?»; si el niño contesta «le cuchillo», el profesional reformulará: «Corta la carne con el cuchillo». Para que esta estrategia funcione, el niño debe estar expuesto a muchas frases y muy variadas (Palazón López, 2025).

Plante et al. (2018) implementaron la reformulación conversacional aumentada con sesiones de dos a tres actividades para inducir el uso de 24 verbos diferentes en la reformulación. Estas actividades, con apoyo semántico durante el aprendizaje morfológico, se realizaron en días consecutivos con pocas repeticiones, facilitando el uso de una amplia variedad de palabras únicas en las reelaboraciones. Los verbos se sugirieron naturalmente según la actividad (por ejemplo, manualidades: cortar, pegar, doblar; juego de cocina: cocinar, remover, voltear, hornear). Cada sesión incluía la lectura de un libro dialógico diferente, además de manualidades, juego libre con juguetes, materiales de construcción y juegos de mesa. Las expresiones de los niños durante estas actividades sirvieron de base para las reformulaciones profesionales. De una manera muy similar han descrito el uso de la técnica Baron & Arbel (2022), quienes subrayan la necesidad de registrar el uso correcto espontáneo durante las sesiones y la generalización a verbos no entrenados antes de las siguientes sesiones.

Junto a estas estrategias de aprendizaje implícito, podemos considerar otras de aprendizaje explícito. La investigación actual nos ofrece un amplio repertorio, dentro del cual nosotros nos vamos a centrar en dos estrategias

que se han mostrado probadamente eficaces: el tratamiento de oraciones complejas y la intervención SCIP.

Tratamiento de oraciones complejas

En Balthazar & Scott (2018) quedan expuestos los dos objetivos que persigue esta estrategia: por un lado, mejorar la comprensión y producción de oraciones complejas en niños con TDL, impactando positivamente su rendimiento en lenguaje oral y escrito; y, por otro, abordar las dificultades específicas de los niños con TDL en el uso de oraciones complejas. Los principios básicos por los que se guía el tratamiento son tres (Balthazar et al., 2020):

- *Instrucción metalingüística explícita.* Implica describir, explicar y dar retroalimentación sobre la forma, funciones y manipulación del lenguaje. Se utilizan analogías visuales (como ladrillos LEGO), codificación visual y explicaciones para mostrar cómo las estructuras del lenguaje admiten significados y funciones. La enseñanza explícita de reglas gramaticales a niños con TDL mejora su aprendizaje, ya que sus dificultades con la gramática se deben a un déficit en la memoria procedimental, el cual pueden compensar usando su memoria declarativa o explícita. Por tanto, los niños con TDL aprenden mejor las reglas gramaticales con enseñanza explícita, especialmente si se usa apoyo visual o multimodal.
- *Organización de estímulos.* Combina la instrucción explícita y el aprendizaje deductivo con el aprendizaje implícito. Este último requiere tres elementos: cebado, que consiste en presentar formas objetivo con mayor frecuencia que en la conversación; densidad, que se entiende como frecuencia de exposición a nuevos patrones lingüísticos y sus significados; y variabilidad, que demanda una gran variedad de oraciones de estímulo para mejorar el aprendizaje de las reglas sintácticas.
- *Representaciones multimodales.* Se recurre a una combinación de interacciones auditivas, visuales y cinestésicas para crear un entorno de aprendizaje óptimo que aumente la participación, el disfrute y la motivación a través del compromiso sensomotor. De hecho, en una variante de este tratamiento conocida como MetaTaal, se construyen los elementos de la sintaxis mediante piezas específicas de Lego (Zwitserlood et al., 2015). No obstante, los elementos que provocan estas interacciones gradualmente a medida que se internalizan las reglas.

Podemos encontrar algún esquema de los aspectos básicos del tratamien-

to en la bibliografía disponible (Baron & Arbel, 2022), pero la descripción más precisa en español la encontramos en Palazón López (2025), quien sintetiza los siguientes pasos:

- *Repetición de oraciones.* El niño repite entre tres y cinco frases, las cuales incorporan la oración subordinada que va a trabajarse en la sesión.
- *Lectura en voz alta.* El profesional lee en voz alta y despacio un texto preparado por él en el que aparecen de oraciones complejas del tipo que va a trabajarse en la sesión, reflexionando sobre ellas y sobre cómo afectan a la comprensión del texto.
- *Identificación de oraciones.* El niño y el profesional leen varias frases que llevan la oración subordinada que va a trabajarse en la sesión y rodean el antecedente y subrayan la oración subordinada.
- *Deconstrucción de oraciones.* Los niños tienen que convertir una oración compleja en dos oraciones simples, como por ejemplo «El niño que es pequeño saluda a Juan», que se convierte en «El niño es pequeño» y «El niño saluda a Juan».
- *Combinación de oraciones.* Los niños deben combinar dos oraciones simples para crear una subordinada, como por ejemplo sucede con «La sombrilla costó mucho dinero» y «La sombrilla tiene rayas blancas y rojas», que se convierte en «La sombrilla que tiene rayas blancas y rojas costó mucho dinero».
- *Generación de frases.* Los niños leen un texto que, a modo de elicitation, emplea la misma estructura varias veces y, finalmente, se incorpora un hueco en blanco para que ellos la empleen con sentido.
- *Producción con preferencias.* Esta parte está orientada a la comprensión del significado, y en ella los niños comparan dos oraciones que incluyen los objetivos trabajados y que difieren en un pequeño matiz, indicando cuál prefieren y justificando por qué.
- *Ejercicios tipo «cloze».* En textos complejos se incorporan huecos en blanco en los que los niños tienen que incorporar las oraciones coordinadas trabajadas, haciéndolo de forma que el texto tenga coherencia.

Intervención SCIP

La intervención SCIP (*Social Communication Intervention Project*) fue diseñada en su día por Adams et al. (2012), y puede ser efectiva tanto en niños y niñas

con TDL como en estudiantes con TEA o TDAH que recordemos son dos trastornos que tienen especialmente afectada la pragmática. Para llevarla a cabo, se mantuvieron conversaciones con los padres y el trabajador de la educación para establecer objetivos conjuntos; más tarde, durante la intervención, se implementó un programa individualizado de actividades terapéuticas, apoyado por el trabajo en el aula y el enlace con los trabajadores educativos. La terapia se centró en tres aspectos principales: procesamiento del lenguaje, pragmática y comprensión social e interacción social. Cada aspecto contenía cinco componentes con objetivos y actividades terapéuticas. Asimismo, las actividades se escribieron explícitamente para garantizar su correcta ejecución, priorizándose el contacto regular con el parent/cuidador para apoyar la generalización de los objetivos de la terapia. Palazón López (2025), nos recuerda las tres habilidades que se ponen en juego: en primer lugar, las habilidades lingüísticas, que son narrativas, de comprensión y de monitorización del discurso; en segundo lugar, las habilidades pragmáticas, que tienen que ver con el desarrollo de destrezas para interactuar con otros en situaciones de comunicación; y, en tercer lugar, las habilidades de comprensión social, que tienen que ver con entender las relaciones y las convenciones sociales. Cada una de estas habilidades se ramifica en un conjunto de actividades que abarcan cinco ramas de cada habilidad: el procesamiento del lenguaje desarrolla los aspectos de acceso, léxico y vocabulario, habilidades narrativas, lenguaje figurado, comprensión del discurso y monitorización de la comprensión; la pragmática se diversifica en habilidades conversacionales, solicitando información, hablar por turnos, manejar el cambio de tema y estilos de comunicación; y las habilidades de comprensión e interacción social incluyen los aspectos de pistas en contextos sociales, mejorar la flexibilidad, pistas relativas a las emociones, entender las intenciones de otros y relaciones de amistad.

Entre las técnicas para trabajar los diferentes aspectos se incluyen tres (Palazón López, 2025):

- *Modelado*. Los niños reciben un modelado correcto y pausado de cómo proceder en diferentes situaciones o de cómo resolver diversas tareas que posteriormente deben imitar.
- *Juego de rol*. Los niños y el profesional interpretan situaciones ficticias que permiten abordar los componentes seleccionados.
- *Sabotaje*. El profesional comete errores de forma deliberada en situaciones de comunicación que el niño debe tratar de detectar.

Para finalizar este tema, hemos de referir todavía un par de estrategias que pueden ser de utilidad para abordar en el aula el TSH: la conocida como pares mínimos y la conocida como oposiciones máximas.

Pares mínimos

Comencemos con los pares mínimos (Baker, 2021). Un par mínimo (Palazón López, 2025) es un conjunto de dos palabras que difieren en un fonema. Se hace emparejando un sonido que el niño produce (por ejemplo, /t/) con otro cuyos rasgos confunde con este y no tiene adquirido (por ejemplo, /k/), de modo que serían pares mínimos /kose/ y /tose/ o /kapa/ y /tapa/. Los pares mínimos están recomendados para niños que muestren procesos de simplificación del habla que sean consistentes. La técnica se basa en crear un fallo en la comunicación a partir de la homonimia que se deriva de los errores del niño. Por ejemplo: «¿Con la aguja se tose? ¡Pero si las agujas no pueden toser! Ponle un hilo a la aguja y verás cómo se cose». Debe empezarse, por tanto, a partir del registro detallado de los patrones de error del niño, representando los pares mínimos con dibujos plastificados.

Los pasos a seguir en esta técnica son descritos por Palazón López (2025):

- *Familiarización.* El profesional familiariza al niño con el par mínimo seleccionado. Por ejemplo: «Fíjate bien, este chico cose y este chico tose».
- *Discriminación auditiva.* El profesional se asegura de que el niño puede discriminar los dos fonemas en el habla. El niño tiene que lograr un 90% en este paso para avanzar al siguiente: «¿puedes señalar al chico que cose?, ¿puedes señalar al chico que tose?».
- *Producción.* Cuando el niño se equivoca, el profesional debe tratar de generar una confusión de tipo semántico, más tarde puede enseñar el punto y el modo de articulación mediante pistas verbales, táctiles, metáforas o gestos. Se recomienda al menos un 70% de aciertos para avanzar al siguiente paso.
- *Generalización.* El profesional trata de transferir los pares mínimos a frases o conversaciones.

Oposiciones máximas

Esta estrategia (Storkel, 2022) se centra en la selección de sonidos, en cuyas características distintivas se basan. Como explica Palazón López (2025), la oposición máxima se centra en cómo generar contrastes de fonemas que ayuden a los niños en su desarrollo fonológico. Así, el enfoque de la oposi-

ción máxima evita la homonimia, pues los sonidos objetivos difieren mucho, lo que rara vez produce formas superpuestas. Por ejemplo, en la intervención de pares /k/-/l/, como «cuna» y «luna», la producción inexacta del niño mantiene una distinción entre las dos formas, aunque incorrecta. Esto quiere decir que, cuando creamos pares de palabras que difieren en un fonema, podemos hacer que estos fonemas difieran mucho entre sí. Por ejemplo: /k/ y /l/ en las palabras «cuna» y «luna», de modo que, en lugar de crear un par mínimo, se genera una oposición máxima. En general, la oposición máxima contrasta dos sonidos para mostrar la variedad fonológica del idioma, de modo que los niños practican las palabras emparejadas, ayudándose para ello de tarjetas.

Según indica Palazón López (2025), los pasos para esta intervención son los siguientes:

- *Familiarización del niño con los pares seleccionados.* Los niños se familiarizan con los dibujos, dado que las oposiciones pueden presentarse mediante imágenes y con las palabras que estos representan.
- *Memorización de los pares creados.* El profesional trata de que el niño recuerde los pares creados. Por ejemplo: «Fíjate en estos dos dibujos, “cuna” y “luna” van juntos».
- *Emparejamiento.* El profesional selecciona una palabra (por ejemplo «cuna») y luego el niño tiene que decir en voz alta cuál va con ella («luna»), de modo que, si el niño falla, el profesional puede tratar de enseñar el punto y modo de articulación mediante pistas verbales, táctiles, metáforas o gestos.
- *Clasificación.* El niño agrupa y pronuncia las palabras según los sonidos que estas tienen en común, como sucedería, por ejemplo, si los niños nombran y colocan todas las palabras que tienen el sonido /k/ en un montón y las que tienen el sonido /l/ en otro, teniendo en cuenta que esta parte se trabaja en conexión con la anterior de emparejamiento, puesto que, una vez que los niños emparejan los pares, pasan a clasificarlos, y, una vez que los pares están clasificados, pasan a emparejarlos.

Antes de dar por concluido este tema, recordamos que en las guías específicas sobre el TDAH, el TEA y la dislexia, que hemos puesto en abierto en el espacio web específico de esta asignatura, podemos encontrar muchas más información sobre estrategias específicas para abordar la educación lingüística y literaria de esos trastornos.

Bibliografía

- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G., & Freed, J. (2012). Implementation of a manualized communication intervention for school-aged children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: The Social Communication Intervention Project. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 245-256. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00147.x>
- Alt, M., Mettler, H. M., Erikson, J. A., Figueroa, C. R., Etters-Thomas, S. E., Arizmendi, G. D., & Oglivie, T. (2020). Exploring Input Parameters in an Expressive Vocabulary Treatment With Late Talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 63(1), 216-233. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00219
- Alt, M., Meyers, C., Oglivie, T., Nicholas, K., & Arizmendi, G. (2014). Cross-situational statistically based word learning intervention for late-talking toddlers. *Journal of Communication Disorders*, 52, 207-220. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.07.002>
- Baker, E. (2021). Minimal pairs intervention. En A. L. Williams, S. McLeod, & R. J. McCauley (Eds.), *Interventions for Speech Sound Disorders in Children* (pp. 33-60). Paul H. Brookes Publishing. <http://hdl.handle.net/1959.7/uws:59955>
- Balthazar, C. H., Ebbels, S., & Zwitserlood, R. (2020). Explicit Grammatical Intervention for Developmental Language Disorder: Three Approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 226-246. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00046
- Balthazar, C. H., & Scott, C. M. (2018). Targeting Complex Sentences in Older School Children With Specific Language Impairment: Results From an Early-Phase Treatment Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(3), 713-728. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0105
- Baron, L. S., & Arbel, Y. (2022). An Implicit-Explicit Framework for Intervention Methods in Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1557-1573. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00172
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & consortium, and the C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development:

- Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Cedeño Suárez, M., & Macías Barberán, J. R. (2024). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en niños con autismo. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 7(14), 1-20. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0001>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Corrales Castaño, L., & Rodríguez Torres, J. (2024). Alumnado con Trastorno del espectro autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/ep-sir-2024-567>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.-J., & Sawyer, B. (2020). Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child Development*, 91(2), 471-487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13183>
- Dodd, B. (2014). Differential Diagnosis of Pediatric Speech Sound Disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(3), 189-196. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0017-3>
- Dodd, B., McIntosh, B., Crosbie, S., & Holm, A. (2024). Diagnosing inconsistent phonological disorder: Quantitative and qualitative measures. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 38(5), 453-476. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2224916>
- Dodd, B., Reilly, S., Ttofari Ecen, K., & Morgan, A. T. (2018). Articulation or phonology? Evidence from longitudinal error data. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(11), 1027-1041. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1488994>
- Farquharson, K. (2019). It Might Not Be "Just Artic": The Case for the Single Sound Error. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 76-84. https://doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG1-2018-0019
- Garay Beltrán, L. M., & Carmona-Cardona, C. A. (2025). TDAH y conducta adaptativa: Una revisión narrativa. *Ciencias y Academia*, 6, 101-113. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4758>
- García Flores, D. M., & Espinoza Bravo, M. G. (2025). Desarrollo de la Lingüística en Estudiantes con Nee (TDAH). *Reincasol*, 7(4), 382-403. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)382-403](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)382-403)

- Garcia-Molina, I. (2021). Irony and autism: A preliminary study of the impact of visual stimulus (Ironía y autismo: Un estudio preliminar del impacto de los estímulos visuales). *Studies in Psychology*, 42(1), 104-129. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1857597>
- Garrido, M. L. V., & Ferreira, C. (2023). Estudio de la representación de la figura humana en niños diagnosticados de TEA. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 79-103. <https://doi.org/10.32541/%2520recie.2023.v7i1. pp79-103>
- Grosso, M. L. (2024). Adecuaciones curriculares de Lengua Española para estudiantes con autismo: Propuesta de la unidad de aprendizaje “Presentaciones personales”. *Didacticae*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.45205>
- Hernández Núñez, A., & Camacho Conde, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2665>
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081309>
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Palazón López, J. (2025). *Intervenciones especializadas para la mejora de la lectura, la escritura, el lenguaje y el habla. De la evidencia científica a la práctica profesional*. Pirámide.
- Paredes-Cartes, P., & Moreno-García, I. (2015). Estudio comparativo del lenguaje en niños con sintomatología hiperactiva-atencional y menores con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 151-156.
- Plante, E., & Gómez, R. L. (2018). Learning Without Trying: The Clinical Relevance of Statistical Learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3S), 710-722. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-O131
- Plante, E., Tucci, A., Nicholas, K., Arizmendi, G. D., & Vance, R. (2018). Effective Use of Auditory Bombardment as a Therapy Adjunct for Children With Develop-

- mental Language Disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 320-333. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0077
- Rivièrē, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Roepke, E., & Brosseau-Lapré, F. (2023). Speech Error Variability and Phonological Awareness in Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(1), 246-263. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00031
- Sazo Ávila, J. A. (2022). Una revisión narrativa sobre las estrategias para la intervención de la comunicación en niños y niñas con alto riesgo de trastorno del espectro del autismo. *UCMAULE. Revista Académica*, 63, 81-95. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.81>
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Storkel, H. L. (2022). Minimal, Maximal, or Multiple: Which Contrastive Intervention Approach to Use With Children With Speech Sound Disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(3), 632-645. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00105
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., & Díaz-Maillo, I. (2006). Revisión del modelo de alerta e intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 2(42), 53-61. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005799>
- Zwitserlood, R., van Weerdenburg, M., Wijnen, F., & Verhoeven, L. (2015). 'MetaTaal': Enhancing complex syntax in children with SLI: A metalinguistic and multimodal approach. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 50(3), 273-297. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12131>

A la hora de integrar habilidades de comprensión y expresión escritas en alumnos con NEAE, es decir, habilidades relacionadas con el ámbito de la lectoescritura, nos asalta un primer problema: teorías y métodos de aprendizaje de la lectoescritura se han propuesto muchos y muy diferentes entre sí, por

#04 / Integración de habilidades de comprensión y expresión escritas en alumnos con NEE

lo que tendremos que fijarnos un criterio que nos permita situarnos en el mapa sin perdernos. Por eso, en una primera parte de este tema, nos centraremos en establecer de manera sucinta las claves del llamado *modelo de visión simple de lectura*, propuesto en su día por Gough & Tunmer (1986). He respetado, por cierto, la traducción que hace Palazón López (2025) de este modelo, si bien mi consulta directa de las fuentes en las que se forjó me aconsejaría llamarlo «modelo de visión sencilla de la lectura» (la palabra «simple», como sabemos, tiene en español otras connotaciones), pues es al fin y al cabo de eso es de lo que se trata: de ofrecer un modelo de definición de la comprensión lectora que resulte poco complicado y fácil de replicar y desarrollar. Lo veremos aquí, si bien lo complementaremos con la teoría de la amalgamación de Ehri (2020; 2022), que nos proporciona una perspectiva aún más matizada y actualizada sobre el aprendizaje de la lectura. A la exposición del modelo de visión simple de lectura, y para no romper en compromiso con la claridad, le seguirá la de las claves del llamado, por analogía con el primero, *modelo de visión simple de escritura*, que debemos a Berninger & Amtmann (2003). Como veremos, este identifica la adquisición de ese código que es la escritura con

el desarrollo de una serie de habilidades de transcripción, de generación de textos y de autorregulación, así como con la intervención de la memoria de trabajo. Esa ramificación será fundamental para comprender la clasificación de estrategias que se encontrará al final del tema.

En una segunda parte de esta lección, pues, nos centraremos en proporcionar estrategias concretas para la mejora de la lectura y la escritura de niños con NEAE. Tras recordar una serie de principios básicos generales para el aprendizaje de la lectura, nos centramos en cuatro aspectos concretos que representan intervenciones de eficacia probada: la zona de desarrollo próximo, la presentación controlada del contenido, el aprendizaje sin error y el aprendizaje basado en los intereses del alumno. Todas ellas ofrecen ramificaciones importantes que podemos adaptar y readaptar a las necesidades cambiantes del aula. A ello le seguirá la exposición de las estrategias para la integración de la escritura en niños con NEAE. De acuerdo con el modelo de visión simple de la escritura al que aludíamos antes, las clasificaremos en estrategias para las habilidades de transcripción, estrategias para las habilidades de generación de textos y estrategias para habilidades de autorregulación.

El tema es denso, pero más que interesante, así que vamos ya con él.

Del modelo de visión simple de lectura a la teoría de la amalgamación

El llamado modelo de visión simple de lectura fue propuesto en su día por Gough & Tunmer (1986), quienes afirman que la lectura es igual al producto de la decodificación y la comprensión. Así, se da la siguiente fórmula:

$$L = D \times C$$

En ella, cada variable va de 0 (nulidad) a 1 (perfección). Veamos, eso sí, qué se entiende por tales cosas considerándolas de una en una:

- La *decodificación* no es lo mismo que el reconocimiento de palabras. En una ortografía alfabetica, el reconocimiento de palabras depende del conocimiento de las reglas de correspondencia letra-sonido (Gough & Tunmer, 1986). Nation (2019) afirma que la definición de decodificación debe adaptarse al nivel de lectura, de modo que, para los lectores expertos, la decodificación es un sistema de reconocimiento de palabras rápido y preciso, mientras que para los principiantes se trata del desarrollo de ese sistema. En el modelo de visión simple de lectura, la decodificación fonológica es la base para aprender a leer y debe reflejar el desarrollo y la familiaridad con las palabras, lo que provoca

que algunas se lean lentamente y con esfuerzo, mientras que otras se lean rápido y eficientemente con menos decodificación fonológica. De este modo, la decodificación se define como la capacidad de reconocer las palabras de forma precisa y fluida, automatizando la lectura sin esfuerzo (Palazón López, 2025). Por todo ello, la decodificación se compone de habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos, el reconocimiento automático de palabras y la fluidez en la lectura.

- El concepto de *comprensión* en el modelo de visión simple de lectura no se entiende como comprensión lectora, sino como comprensión lingüística, esto es, como proceso por el cual, dada la información léxica (es decir, la palabra), las oraciones y los discursos se interpretan. Una buena comprensión lingüística implica crear una representación mental del significado de un texto (Hogan et al., 2011). En dicho proceso, el vocabulario y la gramática son esenciales para comprender las palabras y las oraciones individuales que forman la base del texto. A partir de ahí, los lectores exitosos van más allá de la comprensión literal, construyendo un modelo mental del texto y representando la situación o estado de cosas descrito, todo lo cual implica integrar las proposiciones del texto y utilizar el conocimiento previo. Palazón López (2025) define la comprensión lingüística como la capacidad de entender el lenguaje hablado, extrayendo información de las unidades léxicas, morfológicas y sintácticas. Esta capacidad incluye habilidades como el vocabulario, el manejo de la información sintáctica y morfológica y la capacidad de hacer inferencias.

En el modelo de visión simple de lectura, la decodificación y la comprensión lingüística son necesarias y se complementan, dado que este establece que la capacidad de lectura se predice a partir de la decodificación (por ejemplo, pronunciar pseudopalabras o palabras que no se han visto ni escuchado antes) y la comprensión auditiva. Como resultado de todo ello, puede concluirse que la comprensión lectora es el producto de esas dos habilidades clave que son la decodificación y la comprensión lingüística (Palazón López, 2025). Estas dos habilidades se multiplican la una por la otra de un modo tal que, en definitiva, el producto de esta operación es la comprensión lectora que el niño tiene. Basta, por tanto, con que cualquiera de las dos habilidades tenga un valor de 0 para que no haya comprensión lectora.

Una de las ventajas del modelo de visión simple de lectura es que nos permite distinguir entre tres tipos de malos lectores o de lectores con defi-

ciencias (Nation, 2019):

- En primer lugar, hemos de hablar de los *lectores con decodificación pobre*. Estos son descritos por Palazón López (2025), que los llama «malos decodificadores», como niños que, teniendo una adecuada comprensión del lenguaje, muestran dificultades para decodificar las palabras escritas de forma precisa y fluida. Estos lectores pueden procesar las explicaciones a nivel oral, pero tienen problemas a la hora de hacerlo de forma adecuada con la lectura de un texto impreso. Los niños con dislexia, por ejemplo, muestran dificultades a la hora de leer las palabras de forma precisa y fluida.
- En segundo lugar, hemos de hablar de *lectores con comprensión lingüística pobre*. Palazón López (2025) los llama «malos comprendedores». A esta categoría hemos de adscribir a los niños que presentan una capacidad adecuada tanto para leer de forma precisa y fluida como para reconocer las palabras de manera automatizada, pero que no obstante tienen dificultades para comprender lingüísticamente lo que leen. Estas dificultades se derivan de un vocabulario pobre, unos bajos conocimientos previos y una serie de problemas para procesar los aspectos morfológicos y sintácticos que componen las oraciones. En general, estos niños pueden leer de manera precisa y fluida, pero no acceder al significado del texto. Además, hay dos cosas que debemos tener en cuenta: por una parte, el número de lectores con comprensión lingüística pobre aumenta conforme los niños van cumpliendo años y el nivel lingüístico de los textos exige una competencia más elevada; por otra, hemos de señalar que los problemas que acarrean se deben, en su mayoría, a déficits en el desarrollo del lenguaje oral.
- En tercer lugar, hemos de hablar de *lectores con decodificación y comprensión lingüística pobres*. Palazón López (2025) los llama «lectores con dificultades en la decodificación y la comprensión del lenguaje». En todo caso, dentro de este grupo habremos de englobar a los niños que presentan tanto dificultades para leer de forma precisa y fluida (esto es, para decodificar de forma adecuada las palabras escritas) como dificultades en la comprensión del lenguaje. Los niños dentro de este perfil componen un grupo muy heterogéneo, yendo desde los que muestran tener trastornos como el TDL o la dislexia, hasta los que acceden a los centros educativos procedentes de familias en las que se habla un idioma diferente al que se maneja en la escuela.

Junto al modelo de visión simple de lectura nos encontramos la llamada teoría de la amalgamación (también llamada teoría de fases), que ha sido propuesta por Ehri (2020; 2022). Esta explica cómo los principiantes aprenden a leer palabras de memoria (Ehri, 2020), acción que no constituye un supuesto de partida en este caso, sino un punto de llegada. Para poder llegar a desarrollar dicha habilidad, han de combinarse las identidades ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas de las palabras. Esta teoría se centra en la conexión entre ortografía y pronunciación, utilizando el conocimiento de las relaciones letra-sonido para vincular unidades de letras con unidades de sonido. Las identidades de las palabras se almacenan en la memoria, permitiendo a los lectores reconocerlas rápidamente como unidades completas. En ella, aprender a leer palabras con un golpe de vista es crucial, ya que implica comprender las regularidades del sistema de escritura, empezando por las relaciones grafema-fonema. La teoría de la amalgamación también propone una teoría de la lectura de doble ruta: por una parte, la lectura a través de la decodificación fonológica; y, por otra, la lectura como acceso a formas visuales memorizadas sin información fonológica.

Según Ehri (2022), la teoría de la amalgamación evalúa el desarrollo de la lectura en estudiantes mediante el logro progresivo de tareas como las siguientes: nombrar letras mayúsculas y minúsculas y conocer las relaciones grafema-fonema; identificar sonidos iniciales y finales y segmentar palabras en fonemas; leer de memoria palabras de diferentes niveles; deletrear pseudopalabras o palabras desconocidas; inventar ortografías detectando fonemas y escribiendo las letras correspondientes; y leer textos de diferentes niveles.

Ahora bien, hemos dicho que la teoría de la amalgamación es conocida también como teoría de fases. Ello se debe a que hablamos de una teoría en la que se van amalgamando conocimientos en función del desarrollo de las siguientes fases (Ehri, 2022):

- *Fase prealfabética.* En ella los niños desconocen las correspondencias entre grafemas y fonemas y tienen dificultades con la conciencia fonémica. Por lo demás, pueden reconocer algunas palabras, como su nombre, si bien estas son para ellos como logogramas (lo que implica que las reconocen del mismo modo que nosotros asociamos el nombre de una marca al ver su logotipo). Usar espejos para mostrarles los movimientos de la boca al decir sonidos les ayuda a entender y separar los fonemas (Ehri, 2022).
- *Fase alfabética parcial.* En esta fase, como indica Palazón López (2025),

los niños conocen algunas correspondencias entre letras y sonidos, pero no saben las suficientes como para leer por sí mismos palabras que no han visto nunca antes. Pueden sacar algunas palabras por analogía, pero no pueden decodificar palabras nuevas ni leer de forma independiente. Indica Ehri (2022) que leer libros adaptados al nivel mejora la decodificación y desarrolla el vocabulario visual, permitiendo a los niños avanzar.

- *Fase alfabética completa.* En ella, como señala Palazón López (2025), los niños conocen las correspondencias entre grafemas y fonemas más frecuentes, lo cual les permite decodificar por sí mismos palabras que no han visto nunca. Para leer deben ir convirtiendo secuencialmente –es decir, uno tras otro– cada símbolo en su sonido (de aquí que lean silabeando de forma dubitativa, ya que están relacionando las letras con los sonidos que representan). En esta fase, leer es poco más que relacionar cada dibujo (grafema) con el sonido que se le asigna (fonema) para conectar los sonidos y poder acceder al significado de la palabra. Poder hacer esto requiere que los niños tengan adquiridas dos habilidades: por una parte, la conciencia fonématica, esto es, la habilidad de entender que las letras están hechas de sonidos intercambiables, manipulables, que podemos aislar y representar, que son los fonemas; por otra, el principio alfabético, que es la habilidad tanto de entender que cada sonido está representado mediante esos símbolos que son las letras como de conocer las correspondencias entre letras y sonidos. Con la práctica lectora, señala Ehri (2022), el reconocimiento visual de palabras aumenta significativamente.
- *Fase alfabética consolidada.* Como sintetiza Palazón López (2025), en esta fase los niños ya han ido adquiriendo práctica con la decodificación y tienen un conocimiento sólido y automatizado de las relaciones entre letras y sonidos, de modo que reconocen de forma automatizada morfemas y palabras completas a las que se han expuesto varias veces en tareas de lectura. Ya no se trata de reconocerlas a modo de dibujos, como en la fase prealfabética, sino de identificar los sonidos en paralelo (fonología) a través del reconocimiento del texto impreso (ortografía), relacionándolo rápido con el significado de la palabra (semántica). Esta automatización es la que da nombre de teoría de la amalgamación al proceso, porque de forma automatizada permite, a través de la práctica de la decodificación, relacionar de manera sólida el conocimiento fonológico, ortográfico y semántico. Ehri (2022)

indica, además, que dividir las palabras en unidades silábicas mejora significativamente el recuerdo, la lectura y la ortografía de palabras nuevas.

El llamado modelo de visión simple de escritura fue propuesto en su día por Berninger & Amtmann (2003), que lo definen como un sistema funcional de escritura cuyos componentes entran en juego a medida que este se desarrolla. Tales componentes son la memoria de trabajo, el conocimiento del discurso, los procesos cognitivos de planificación, revisión y reescritura y las estrategias para las funciones ejecutivas de autorregulación que estos procesos cognitivos demandan durante la escritura. Sobre cómo se interrelacionan estos componentes, concluyen que la escritura puede representarse como un triángulo que engloba un entorno de memoria a corto plazo, de trabajo y a largo plazo. En la base, sosteniendo el proceso de escritura, estarían las siguientes habilidades: en el ángulo izquierdo, la *transcripción*, que incluye las habilidades de escritura manual, escritura mecánica y ortografía; y, en el ángulo derecho, las *funciones ejecutivas*, que sostienen las habilidades de atención consciente, planificación, revisión y reescritura, así como las estrategias de autorregulación. En el vértice del triángulo se situaría la *generación de texto*, que pasa por las habilidades de construir palabras, frases y textos, dándose una interacción con las dos anteriores, pues las habilidades de transcripción permiten al escritor traducir las ideas y el lenguaje generados en su mente a los símbolos visuales que los representan (grafías, palabras, signos ortográficos, etc.), a la vez que, a lo largo del desarrollo, las funciones ejecutivas jugarán un papel cada vez mayor en la generación de texto y la gestión del proceso de escritura. Por último, la *memoria de trabajo* lo regula todo y estaría en el centro del triángulo, toda vez que durante la composición se activa la memoria a largo plazo y, durante la revisión, la memoria a corto plazo.

Por todo ello, Palazón López (2025) sintetiza que este modelo describe tanto las habilidades necesarias para la escritura como las destrezas que deben tener los niños desarrolladas para poder producir mensajes escritos de forma adecuada. Los componentes involucrados en la redacción, necesarios para producir mensajes escritos de calidad, son los siguientes:

- Las *habilidades de transcripción* son la escritura manual, la escritura mecánica y la ortografía (Berninger & Amtmann, 2003). Palazón

El modelo de visión simple de escritura

López (2025) indica que estas son las habilidades relacionadas con la escritura de palabras. Un niño las tiene cuando es capaz de escribir las palabras de forma precisa y fluida, siendo importante que automatice dicha destreza, ya que ello libera los recursos cognitivos necesarios para planificar y estructurar el texto y permite prestar atención al contenido de lo que se escribe. En las habilidades de transcripción se aúnan varios procesos (Palazón López, 2025). En primer lugar, los procesos fonológicos, que implican representar los sonidos que componen las palabras y conectarlos con su correspondientes grafemas, de modo que el niño acabe por tener una representación precisa de todos los fonemas que componen la palabra. Los procesos ortográficos, en segundo lugar, deben tener en cuenta que, en español, la lectura es mucho más consistente que la escritura (el sonido /b/, por ejemplo, se representa con las grafías «b» y «v»); los niños deben ser capaces de reconocer cómo suenan las letras y de fijar en su memoria a largo plazo la representación ortográfica de la palabra, según la llamada teoría del autoaprendizaje, por la cual se establece que la práctica de la escritura aplica las correspondencias entre letras y sonidos y que esto favorece el progresivo almacenamiento en la memoria de la representación ortográfica de la palabra. Por último, los procesos grafomotores están relacionados con la capacidad que presentan los niños para elaborar una letra legible y fluida, lo que explica que sea importante su automatización.

- Las *habilidades de generación de textos* son también propias de este modelo. Berninger & Amtmann (2003) definen la generación de texto como la habilidad de producir palabras, frases y textos, la cual interacciona tanto con las habilidades de transcripción, que permiten al escritor traducir las ideas y el lenguaje generados en su mente a símbolos visuales, como con las habilidades de autorregulación, puesto que, a lo largo del desarrollo, las funciones ejecutivas jugarán un papel cada vez mayor en la generación de texto y la gestión del proceso de escritura. Palazón López (2025) dice que las habilidades de generación de textos están relacionadas con el dominio y el desarrollo de aspectos lingüísticos como el conocimiento respecto a la palabra (vocabulario), a la oración (sintaxis) y a los textos (tipologías textuales).
- Respecto a las *habilidades de autorregulación*, Berninger & Amtmann (2003) se refieren a ellas como *funciones ejecutivas*. Para estos autores, forman parte de esa categoría la atención consciente, la planificación,

la revisión, la reescritura y las estrategias que van de la regulación externa a la autorregulación. Al principio del desarrollo de la escritura ya aparecen las funciones ejecutivas que gestionan los procesos de planificación, traducción del código, revisión (monitoreo) y reescritura, las cuales se dan bajo la asistencia guiada de padres, profesores y compañeros, por lo que hablamos de *regulación externa*. La *autorregulación*, por su parte, aparece a medida que los escritores maduran, cuando las mencionadas funciones ejecutivas se van dando de manera autónoma. Esto último depende tanto de la maduración cerebral como de la instrucción, lo que manifiesta las interacciones entre naturaleza y crianza en el aprendizaje de la lectoescritura. Para Palazón López (2025), las habilidades de autorregulación están íntimamente relacionadas con las funciones ejecutivas, toda vez que la autorregulación es la capacidad que presentan los niños para establecer los objetivos del texto, planificar la escritura, organizar las ideas, escribir, monitorizar la propia ejecución y revisar el producto final.

- Llegamos así a la *memoria de trabajo en el modelo simple de escritura*. Esta lo regula todo, pues durante la composición se activa la memoria a largo plazo y, durante la revisión, la memoria a corto plazo (Berninger & Amtmann, 2003). Como indica Palazón López (2025), la memoria de trabajo es limitada y los elementos que detraen recursos de ella llevan a la falta de automatización de los procesos de transcripción, a las dificultades para autorregularse durante el proceso de escritura y a los problemas para construir de forma lingüísticamente correcta las oraciones.

Teniendo en cuenta los parámetros utilizados en el modelo de visión simple de lectura, nos encontramos con una serie de siete principios, recogidos por Palazón López (2025, pp. 34-37), que sirven para enseñar a los niños con dificultades en la alfabetización a leer:

- *Es necesario enseñar explícitamente las relaciones entre grafemas y morfemas.* Se trata de enseñar de forma directa las relaciones entre letras y sonidos, y para ello se puede incluir gestos, favorecer la enseñanza de las características articulatorias de los fonemas o presentar las letras con formas que recuerden a los so-

Estrategias para la integración de la lectura

nidos que representan. Se recomienda trabajar con una secuencia clara y realizar revisiones periódicas de las correspondencias entre letras y sonidos previamente enseñadas.

- *Es importante trabajar con los sonidos de las letras más que con el nombre.* Leer no es convertir símbolos en nombres de letras, sino convertir los símbolos en los sonidos que tienen asociados, lo que no quita que deje de ser buena idea enseñarlo todo.
- *Hay que enseñar a los niños a decodificar.* Para poder leer no basta con conocer los sonidos de las letras. De hecho, parece beneficioso que los niños aprendan a decodificar conectando los sonidos mientras marcan las letras con el dedo sin cortar la fonación, una vez que conozcan el sonido de las letras. Esto puede hacerse en tres pasos: en primer lugar, se señala cada letra de una palabra y se muestra su sonido de manera individual; después se lee la palabra conectando los sonidos sin interrumpir la fonación; y, por último, se intenta leer la palabra de manera rápida.
- *Es fundamental trabajar con una adecuada secuenciación.* Lo razonable es enseñar a leer empezando por las vocales, pero al llegar a las consonantes conviene aplicar algunos argumentos para secuenciarlas. El primero es que para poder llevar a cabo la práctica de comenzar a decodificar los sonidos sin cortar la fonación, es conveniente comenzar trabajando letras cuyo sonido se pueda alargar. El segundo es que es necesario que sean grafemas cuyo sonido sea estable y consistente. Y el tercero es que resulta más útil optar en primer lugar por letras que sean frecuentes, es decir, que permitan leer de forma rápida una gran cantidad de palabras una vez que la correspondencia ha sido señalada. Los grafemas «s», «l», «m» y «n» parecen cumplir con estos tres parámetros.
- *Hay que conectar rápidamente la enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos con tareas de decodificación.* Decodificar va más allá de conocer los sonidos de las letras, pues, en las palabras, los sonidos se pronuncian junto con otros y muestran cierta variabilidad.
- *Es necesario presentar las letras a un ritmo más alto.* ¿Qué sucede si enseñamos la correspondencia entre letras y sonidos a un ritmo demasiado lento? Esto puede dificultar que los niños discriminen adecuadamente los sonidos de las diferentes letras y también provocar que

no puedan aplicar lo aprendido a la lectura de palabras sencillas. Por ello, presentar las correspondencias de manera algo más rápida puede ayudar a los niños a discriminarlas mejor.

- *Decodificar es necesario, pero no suficiente.* Aunque decodificar es esencial, no basta para formar a lectores competentes que accedan de manera autónoma a los textos escritos. Resulta crucial, por ello, proporcionar una base sólida de conocimientos, ampliar el vocabulario y enseñar tácticas efectivas para entender el texto. Asimismo, los niños no deberían manejar los sonidos de las letras o decodificar sílabas en una práctica que esté desconectada del acceso al significado de los textos escritos.

En cuanto a estrategias más específicas, aludiremos aquí a cuatro que son expuestas por Ripoll et al. (2024). La zona de desarrollo próximo, el aprendizaje sin error, la presentación controlada del contenido y el aprendizaje centrado en los intereses del alumno.

Zona de desarrollo próximo

Ripoll et al. (2024) toman el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky. Esta diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o compañero mayor o más avanzado. Hay así una distancia entre el nivel de desarrollo actual, es decir, lo que puede hacer de forma independiente un niño en un momento dado, y el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que puede hacer con ayuda. Si relacionamos la ZDP con el aprendizaje lector, habremos de destacar dos aspectos esenciales. El primero de ellos pasa por considerar que en las primeras fases del aprendizaje de la lectura el progreso está bastante relacionado con el nivel de desarrollo fonológico del alumnado, por lo que es importante la coordinación entre profesorado, logopedas y especialistas en audición y lenguaje para determinar, programar y desarrollar los contenidos de aprendizaje esenciales. El segundo de ellos apunta a que hay un estrecho lazo entre la motivación y la adecuación del material a las características del alumnado, algo que solemos experimentar en el aprendizaje de nuevas habilidades, pues tener éxito en tareas que nos suponen un reto nos causa satisfacción y nos anima a afrontar actividades de mayor dificultad.

La ZDP cobra especial relevancia cuando trabajamos con alumnado con NEE o NEAE, porque son las habilidades con las que cuenta el alumnado las que constituyen el punto de partida. Y este determina el contenido que necesita trabajar y los apoyos que requiere para acceder a la lectura y la escritura.

Aprendizaje sin error

Normalmente partimos de la idea de que los sujetos aprenden mediante «ensayo y error». Esto implica un esquema básico, según el cual, en las tareas de discriminación, la opción correcta y la incorrecta siempre se presentan juntas, de modo que la disposición de los estímulos clave se mantiene constante desde el inicio y no cambia durante la tarea (Mueller et al., 2007). Para alumnos con problemas del desarrollo, como sucede con los niños y niñas con TEA o TDAH, esto puede ser bastante frustrante, de modo que, como alternativa al modelo de «ensayo y error», nos encontramos con el llamado aprendizaje sin error, el cual es descrito por Fillingham et al. (2003) a partir de dos principios:

- El primero de ellos es la *universalidad metodológica*. No hablamos de un programa de tratamiento en sí, sino de una estrategia que manipula las tareas para minimizar errores, con lo cual contrasta con los métodos tradicionales, que acaban convirtiéndose en métodos de aprendizaje por adivinación. Para Mueller et al. (2007), el término «sin error» es engañoso, pues los errores rara vez se eliminan por completo, pero este enfoque sí reduce drásticamente las oportunidades de error, de modo que el sujeto tenga mínimas probabilidades de equivocarse. No se trata, en todo caso, de plantear actividades muy fáciles en las que no haya equivocaciones, ni de dar tanta ayuda que al final las actividades siempre salgan bien, ni tampoco de que equivocarse sea malo para el aprendizaje de la lectura, sino simplemente de minimizar las posibilidades de error (Ripoll et al., 2024).
- El segundo de ellos es la *progresión gradual de la dificultad*. Las tareas se complican paulatinamente, incluso a riesgo de introducir errores, con dos objetivos: la aproximación a situaciones reales, puesto que los métodos sin errores son artificiales (ej.: proporcionar respuestas correctas o simplificar demasiado las tareas) y, por lo tanto, aumentar la dificultad prepara al paciente para el uso real del lenguaje; y el mantenimiento del esfuerzo y la atención, pues si bien los paradigmas sin errores pueden resultar monótonos, las condiciones óptimas son aquellas que previenen errores pero exigen esfuerzo. En el aprendizaje sin errores se lleva a cabo un control activo durante el entrenamiento, donde está la posibilidad de la eliminación de errores (ningún error durante el entrenamiento) o la de la reducción de errores (disminución significativa de errores durante el entrenamiento). En el aprendizaje por ensayo y error, en cambio, no se controlan los errores durante

el entrenamiento. Aumentar gradualmente la dificultad es la clave, por tanto (Mueller, 2007; Ripoll et al., 2024).

Podemos añadir aquí algunas técnicas de aprendizaje sin error:

- *Aparición gradual o desvanecimiento de estímulos.* Cuando hay alternativas distintas a la correcta, las presentamos con menor tamaño, de modo que, mientras avanza el trabajo, se va aumentando el tamaño de estas alternativas incorrectas hasta que tengan un tamaño similar al de la alternativa correcta. Ejemplo: incrementar gradualmente la fuente estímulo incorrecto hasta que sea la misma que la del correcto (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Retraso en la ayuda o respuesta demorada.* Al principio, la ayuda se presenta muy rápidamente, incluso antes de que la niña o el niño con quien trabajamos pueda responder. Luego, esta ayuda se va demorando gradualmente, dejando cada vez más tiempo para poder responder. Ejemplo: proporcionar inicialmente una indicación inmediata del estímulo correcto y luego retrasar gradualmente la indicación (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Evitación de la respuesta incorrecta o prevención de la respuesta.* Se trata de prevenir o impedir físicamente, o en el diseño de la actividad, que se responda incorrectamente, lo que normalmente se hace bloqueando de alguna forma la respuesta equivocada. Ejemplo: bloquear físicamente las respuestas al estímulo incorrecto hasta que el aprendiz responda de manera independiente al estímulo correcto (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Superposición con desvanecimiento.* Se trata de acompañar los elementos que hay que aprender con otros que ya son conocidos. Luego, estos elementos conocidos disminuyen o se retiran posteriormente. Ejemplo: añadir imágenes a tarjetas de palabras visuales y luego reducir gradualmente su tamaño hasta que las imágenes ya no sean visibles (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2024).
- *Modelado de estímulos.* Consiste en hacer cambios físicos al estímulo correcto y al estímulo incorrecto a lo largo de los ensayos. Ejemplo: transformar letras conocidas en letras desconocidas a lo largo de ensayos sucesivos, modificando su forma gradualmente (Mueller et al., 2007).

- *Superposición con modelado.* Consiste en superponer ayudas físicas y utilizar moldeamiento de estímulo. Ejemplo: enseñar a un niño a responder a imágenes conocidas en presencia de palabras visuales desconocidas; luego, transformar gradualmente las imágenes en las palabras desconocidas (Mueller et al., 2007).

Ripoll et al. (2024) hablan de otras técnicas de aprendizaje sin error. Por ejemplo, en el aprendizaje de las relaciones grafema-fonema nos pueden ser útiles los recordatorios del sonido que corresponde a cada grafema. Estos cuentan con mayor respaldo los que presentan imágenes de palabras familiares que comienzan con ese sonido, aunque puede haber alumnado que se beneficie de gestos. El recordatorio no tiene por qué estar integrado en la tarjeta en la que mostramos la letra o en la hoja de lectura, pues podemos enseñarlo o hacer el gesto con la mano cuando consideremos oportuno y eso puede servir para controlar el retraso en la ayuda. Asimismo, durante la práctica de la lectura podemos prevenir errores frecuentes señalando letras o estructuras silábicas que suelen producir confusión, diferenciando letras que resulten muy parecidas, que puedan representar distintos sonidos o que formen parte de dígrafos y recurriendo a elementos que pueden ser ayudas para evitar errores en la escritura: la guía del movimiento, los puntos que señalan el inicio de los rasgos de las letras, las flechas de dirección y los punteados y suelas de las letras para repasar.

Presentación controlada del contenido

En la enseñanza inicial de la lectoescritura, el contenido y su presentación son cruciales. Distribuir el contenido adecuadamente, teniendo en cuenta las dificultades del alumno, favorece el aprendizaje. Ripoll et al. (2024) sugieren aplicaciones para alumnado con dificultades en el habla, pérdida auditiva y ceguera o discapacidad visual.

Para alumnado con dificultades en el habla introducen las siguientes aplicaciones: la discriminación fonológica, que es la capacidad para diferenciar unos fonemas de otros, incluyendo aquellos que por sus características de articulación y pronunciación resultan muy similares (en la escuela se le llama a esto «discriminación auditiva»); si trabajamos con alguien que muestra dificultades para distinguir fonemas (/t/ y /k/; /r/, /d/ y /l/ o /p/ y /b/), convendría evitar trabajar esos sonidos en una misma sesión o introducir consecutivamente las letras que los representan, para lo que conviene consultar con los logopedas o con los maestros especialistas en audición y lenguaje, que tal vez puedan recomendar un orden de trabajo; otro recurso útil pueden ser los gestos de apoyo al fonema, introduciendo signos que recuerdan cómo

se emite cada sonido, los cuales podemos utilizar como pista visual adicional para acompañar el sonido; asimismo, hay una serie de pautas para introducir grafemas cuando hay dificultades fonológicas. Son las siguientes:

- t: Evitar introducirlo junto a p. Comparten muchos rasgos y su diferencia es bastante sutil: /p/ se articula juntando los labios y /t/ tocando los incisivos superiores con la lengua.
- n: Evitar introducirlo junto a m. Los fonemas /m/ y /n/ son nasales y ambos se producen con vibración en las cuerdas vocales.
- l: Evitar introducirlo junto a n. En /n/ y /l/ la punta de la lengua se coloca en los alvéolos de los incisivos superiores y se produce vibración de las cuerdas vocales.
- c(ca, co, cu), k, qu: Evitar introducirlo junto a t. Los fonemas /k/ y /t/ se asemejan en la mayoría de sus rasgos, distinguiéndose en el punto de articulación.
- f: Evitar introducirlo junto a s. Representan dos fonemas con modo de articulación fricativo: el aire circula a través de un paso muy estrecho, pero de forma continua, sin detenerse.
- r: Evitar introducirlo con l. Tanto si «r» representa /r/ como si representa /R/, su punto de articulación es el mismo que en /l/ y en los tres casos se produce vibración en las cuerdas vocales.
- b,v: Evitar introducirlo con m, p. Los fonemas /b/, /m/ y /p/ tienen en común que se pronuncian juntando los labios.
- j,g(ge, gi): Evitar introducirlo con c(ca, co, cu), k, qu. Los fonemas /j/ y /k/ son velares: la parte posterior de la lengua contacta con el velo del paladar. Además, se producen sin vibración de las cuerdas vocales.
- z: Evitar introducir con s, f. Ya hemos visto las similitudes entre /f/ y /s/. Estas son compartidas, también por /z/.
- d: Evitar introducirlo con b, v. Los fonemas /d/ y /b/ se diferencian en el punto de articulación, pero comparten otras características.
- ch: Evitar introducirlo con s, f, z. El modo de articulación de /ch/ no es exactamente el mismo que el de /s/, /f/ y /z/ ya que el aire se detiene un momento antes de comenzar su paso, pero es muy similar. Además, también se producen sin vibración de las cuerdas vocales.

- ñ: Evitar introducirlo junto a ll. Ambas se articulan elevando el dorso de la lengua hacia el paladar, pero la forma de expulsar el aire (modo de articulación) es distinta.

Para el alumnado con pérdida auditiva debemos tratar de superar las limitaciones que esta produce, facilitando la percepción de los sonidos del habla, de modo que las relaciones grafema-morfema se establezcan correctamente. La observación de la boca y los órganos que intervienen en el habla puede ayudar a percibir y discriminar los fonemas, así como los gestos de apoyo a la articulación, que también pueden ser de ayuda. Podemos usar la palabra complementada, que requiere de la realización de gestos durante el habla, los cuales representan lo que se está diciendo, pero sin hacerlo de manera semántica, puesto que complementan la observación de la boca del hablante (lectura de labios) con la intención de identificar claramente las sílabas y fonemas. En la palabra complementada hay tres elementos clave: las figuras, que informan de las consonantes que se articulan; las posiciones, que informan sobre las vocales; y el movimiento, que informa del tipo de estructura silábica que se representa. Todo ello sirve para desarrollar el lenguaje oral, la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para el alumnado con ceguera y discapacidad visual se pueden dar dos situaciones: alumnado con ceguera, que no dispone de visión y alumnado con baja visión o discapacidad visual grave o moderada. Sus conocimientos sobre el lenguaje escrito previos a la enseñanza formal de la lectoescritura pueden ser menores que los del alumnado sin problemas de visión, puesto que estos se adquieren, sobre todo, por observación y participación en situaciones en las que se utilizan la lectura y la escritura. Esto implica que el alumno con discapacidad visual ha podido tener menos oportunidades para ello y, por tanto, desde una edad temprana debemos cuidar sus experiencias al respecto. Esto puede hacerse ampliando, proporcionando contraste, acercando o dando relieve o textura. Es importante comenzar utilizando conceptos próximos y de los que ya existe una imagen mental clara formada por el contacto con ellos («llana», por ejemplo), ya que con los que no se puede explorar el contacto, como «luna», utilizamos muñecos, maquetas o descripciones verbales. También podemos utilizar cajas de libros, esto es, cajas (pueden ser de zapatos) que contienen objetos y elementos que ayudan a tener una experiencia multisensorial con el contenido, lo que puede ser muy útil si se realiza previamente una experiencia que tenga que ver con el contenido del libro. Por último, puede aprenderse la lectoescritura con el sistema braille, para lo cual, con una huevera o juguete «pop-it», podríamos preparar materiales para iniciar en el aprendizaje del braille al alumnado de menor edad. Tenga-

mos en cuenta que existen juguetes prebraille y que trabajar la percepción táctil en Educación Infantil es recomendable para asociarla con las letras y palabras correspondientes.

Aprendizaje basado en los intereses del alumno

Mencionan Ripoll et al. (2024) que muchos alumnos quieren aprender a leer y escribir para acceder a historias, comunicarse, ser autónomos, sentirse mayores y entrar en una dimensión del mundo que no podrían conocer sin adquirir el código del lenguaje escrito. Sin embargo, también puede darse el caso de que no sea así. El alumnado con TEA, por ejemplo, que se caracteriza por tener intereses restringidos, es posible que no contemple entre estos a la lectoescritura; asimismo, el alumnado con dislexia puede encontrar tantas dificultades en el camino que puede que se sienta excluido. Por tanto, fiarlo todo a la motivación por la lectura presenta algunos problemas. El primero de ellos es que hay actuaciones que mejoran la motivación para la lectura, pero las más exitosas no coinciden con los aspectos más o menos superficiales de animación a la lectura. El segundo es que las actuaciones para mejorar la motivación lectora influyen positivamente en la competencia lectora, pero incluso así su efecto es pequeño. Y, el tercero, que, en el alumnado con dificultades de aprendizaje, en definitiva, la habilidad lectora se relaciona con la motivación futura y no al revés.

A partir de ahí, los autores proponen una serie de técnicas para poner en marcha el aprendizaje centrado en los intereses del alumnado (Ripoll et al., 2024):

- La primera de ellas es la *autorregulación*, que se refiere a la supervisión, la evaluación y la toma de decisiones para mejorar la forma en que se está leyendo. Con el alumnado que se está iniciando en la lectoescritura, podemos hacer pequeñas experiencias de autorregulación a través del juego.
- La segunda de ellas es el *entrenamiento atribucional*, que consiste en enseñar al alumnado a considerar que el éxito o el fracaso en las tareas de lectura dependen de factores que están bajo su control, como aplicar las normas que le acaban de enseñar o mantener la atención. En cursos iniciales es clave el tipo de mensajes que proporcionamos al alumnado cuando realiza tareas de lectura o escritura, puesto que hay que favorecer el estilo atribucional que deseamos y evitar fomentar atribuciones no deseables.
- Por último, tenemos las *prácticas basadas en el interés*, que se refieren a

características de los materiales y actividades de lectura que se relacionan con una mayor motivación. Estas prácticas pueden agruparse en cuatro tipos: *prácticas de relevancia*, como recurrir a textos relacionados con intereses personales, a textos relacionados con el mundo real, a textos relacionados con actividades manuales o experiencias, a textos relacionados con información práctica o que ayudan a resolver problemas, a textos con aspecto atractivo o a textos presentados de forma motivante; *prácticas de éxito*, como establecer objetivos para la actividad, usar material de lectura ajustado al nivel del alumnado, dar la posibilidad de realizar distintos intentos hasta alcanzar el objetivo o llevar a cabo la evaluación del progreso individual y no por comparación con otras personas; *prácticas de elección*, que son aquellas que dan tanto la posibilidad de elegir textos como la de elegir actividades; y *prácticas de colaboración*, como el trabajo en parejas o pequeños grupos o la exposición a la clase de los logros conseguidos.

¿Cómo se puede concretar todo esto? Podemos seguir estas estrategias: utilizar la lectura como medio para iniciar un juego o actividad interesante; integrar la lectura o escritura como parte esencial del juego o actividad; transmitir mediante la lectura un mensaje relevante o divertido; o presentar un material atractivo para la actividad.

Estrategias para la integración de la escritura

Dentro del modelo de visión simple de escritura se encuadran una serie de estrategias para mejorar las habilidades que este pone en juego. Así, nos encontramos con las estrategias para mejorar las habilidades de transcripción; las estrategias para mejorar las habilidades de generación de textos; y, por último, las estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación. Señalamos ahora lo esencial de cada grupo.

Estrategias para habilidades de transcripción

Dentro de las estrategias basadas en el modelo de visión simple de escritura encontramos un grupo que sirve para mejorar las habilidades de transcripción. En un trabajo donde se centran en la mejora de la escritura manual de estudiantes con dislexia, Hebert et al. (2018b) proponen algunas estrategias. Por ejemplo, son efectivas a este respecto las intervenciones multicomponente, como agrupar letras por características, ofrecer un modelado por parte del profesor, corregir errores, usar modelos o pistas, ofrecer retroalimentación específica y dar oportunidades de práctica repetida. También es remar-

cable la eficacia de usar modelos, copiar letras, emparejarlas con los modelos y usar señales visuales. Finalmente, el uso de la tecnología, como el que pasa por recurrir a las tablets digitalizadoras, puede proporcionar retroalimentación instantánea y flexibilidad al maestro.

Palazón López (2025), por su parte, sintetiza las estrategias para mejorar las habilidades de transcripción en estos cinco puntos: usar pistas visuales para formar las letras, marcando el inicio, el final y la direccionalidad con flechas; usar autoinstrucciones verbales para elaborar los grafemas (del tipo, «para hacer la “d”, primero hago el círculo completo, después subo por encima del renglón y, al final, trazo el rabito»); modelar e instruir explícitamente los patrones grafomotores mal adquiridos; proporcionar intervenciones multicomponente e individualizadas, agrupando los grafemas por formas similares y ofreciendo muchas oportunidades de práctica estructurada; y, por último, dar un *feedback* muy específico (como, por ejemplo, «las letras ocupan el espacio adecuado dentro del renglón» o «a la letra no le falta nada»).

Estrategias para habilidades de generación de textos

Entre las estrategias con las que contamos para mejorar las habilidades de generación de textos en niños y niñas con dificultades específicas, vamos a destacar dos: la llamada *intervención de escritura estructurada* y la llamada *intervención de combinación de oraciones*. Las abordamos una a una.

Por un lado, como decimos, contamos con la *intervención de escritura estructurada* (Hebert et al., 2018a). Se trata de una intervención diseñada para mejorar las habilidades de escritura de textos informativos en estudiantes que enfrentan dificultades con la lectura y la escritura. Esta se centra en enseñar a los estudiantes a utilizar estructuras textuales específicas para organizar su escritura, lo que les ayuda a producir textos de mayor calidad. De este modo, los estudiantes aprenden a escribir utilizando tres estructuras textuales principales, como son la descripción simple, la comparación y la secuencia de eventos. La intervención de escritura estructurada se entiende como un modelado, es decir, como un enfoque de instrucción explícita en el que los maestros modelan el proceso de escritura y guían a los estudiantes a través de ejercicios prácticos, lo que incluye el uso de estrategias como el método POW (*Pick, Organize, Write*, o sea, escoge, organiza y escribe), que ayuda a los estudiantes a seleccionar un tema, organizar sus ideas y redactar sus textos. Respecto a los materiales de apoyo, se proporcionan algunos como presentaciones de diapositivas, manuales para los maestros y cuadernos de trabajo para los estudiantes, los cuales deben estar diseñados para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las estructuras textuales. Un aspecto muy valioso de esta estrategia es que supone una reducción de la carga cognitiva,

pues, dado que esta intervención se lleva a cabo proporcionando información en un formato estructurado, permite a los estudiantes concentrarse en la organización y la estructura de su escritura, en lugar de en la generación de ideas o en la ortografía.

Y, por otro lado, tenemos la *intervención de combinación de oraciones* (Walter et al., 2021). Esta intervención tiene como objetivo ayudar a los niños a combinar oraciones de manera efectiva, lo que mejora su capacidad para crear textos más complejos y coherentes. En cuanto a su duración y frecuencia, debe llevarse a cabo en sesiones de 25 a 30 minutos, dos veces por semana durante un total de ocho semanas y en grupos pequeños de 4 a 6 niños. En la *intervención de combinación de oraciones*, las sesiones siguen un formato determinado:

- Primero se lleva a cabo una revisión de lo aprendido en la sesión anterior durante aproximadamente 3 minutos.
- Acto seguido vienen las actividades, las cuales se realizan en tandas de dos a tres y se centran en la práctica de la combinación de oraciones (en total, hablaríamos de una duración de entre 5 y 15 minutos). Las actividades incluyen un modelado explícito, en el que el instructor modela cómo combinar oraciones, una práctica guiada, donde los niños practican la combinación de oraciones bajo la supervisión del instructor, y una práctica independiente, que se da al final de la sesión, cuando los niños practican de forma independiente, utilizando pizarras o papel para escribir sus respuestas.
- Se procede después con las estrategias de combinación. Entre estas se incluyen dos: la identificación de palabras clave, en la que los niños aprenden a identificar palabras importantes dentro de oraciones simples; y el uso de conectores, pues a los niños se les enseña a usar conectores para combinar oraciones y se les anima a crear su propia lista de ellos.
- A esto le sigue la descomposición y recomposición de oraciones. En las últimas sesiones, a los niños se les enseña a descomponer oraciones largas en oraciones simples y luego a mejorarlas.
- Lo último es la retroalimentación entre pares. Mediante ella se fomenta que los estudiantes proporcionen retroalimentación a sus compañeros durante las actividades, lo cual ayuda a reforzar el aprendizaje colaborativo.

Nos queda aún por ver otro conjunto de estrategias para la integración de la escritura.

Estrategias para habilidades de autorregulación

A la hora de aplicar estrategias para mejorar las habilidades de autorregulación, convendría tener en cuenta esta serie de generalidades que señala Graham (2009-2010):

- *Establecimiento de metas.* Los estudiantes deben fijarse objetivos específicos para mejorar aspectos como la caligrafía.
- *Monitorización y retroalimentación.* Los docentes deben observar la escritura de los estudiantes, centrándose en la formación de letras, el espaciado, la inclinación, la alineación, el tamaño y la calidad de la línea. A todo ello deben dar retroalimentación correctiva y reforzar los esfuerzos exitosos.
- *Práctica frecuente.* Escribir con frecuencia ayuda a desarrollar la fluidez. En ese sentido, los ejercicios de copia cronometrados resultan eficaces, en tanto que hacen que los estudiantes cuenten las letras copiadas en un tiempo determinado y se fijen metas para mejorar.
- *InSTRUCCIÓN explícita.* La enseñanza de la caligrafía, por ejemplo, debe ser explícita y planificada, con sesiones cortas llevadas a cabo varias veces a la semana, dedicando entre 50 y 100 minutos semanales.
- *Uso de herramientas visuales.* Los modelos de letras con flechas numeradas que indican el orden y la dirección de los trazos ayudan a los estudiantes a formar letras eficazmente.
- *Evaluación de la calidad de la escritura.* Los estudiantes deben evaluar su escritura, identificando o marcando las letras mejor formadas para fomentar la autorreflexión y la autoevaluación.

Más allá de estas generalidades, que se aplican a la autorregulación de la escritura manual, Graham et al. (2013) establecen una serie de fases para mejorar las habilidades de autorregulación:

- 1. *Desarrollar y activar el conocimiento previo.* El profesor enseña al niño las habilidades necesarias para comprender y aplicar las estrategias de escritura y autorregulación. Para ello, lee y discute composiciones de modelos, desarrolla el vocabulario y aborda las autodeclaraciones negativas con alternativas positivas (por ejemplo, si el niño dice «no se

me da bien hacer esto», podemos replicarle: «estás aprendiendo muy bien a hacer esto»).

- 2. *Discutir.* En esta etapa se establecen objetivos y beneficios, se explica cada paso utilizando recursos nemotécnicos para facilitar la memorización, se explora cómo y cuándo aplicar la estrategia, apoyando la generalización más allá del aula o tarea actual, se enfatiza el esfuerzo para mejorar la motivación y fomentar atribuciones positivas y adaptativas y, por último, se pide a los estudiantes que se comprometan a aprender la estrategia y actúen como socios de aprendizaje colaborativo.
- 3. *Modelar.* El profesor demuestra cómo usar la estrategia mientras escribe él mismo. Ha de hacerlo verbalizando su práctica delante de los niños, es decir mediante las llamadas autoinstrucciones, que consisten en la enunciación en voz alta de las instrucciones que el propio profesor va siguiendo. Estas autoinstrucciones, por un lado, se adaptan a las necesidades de los estudiantes y a su estilo verbal, mientras que, por otro, incluyen definir el problema, enfocar la atención, planificar y escribir los pasos a seguir. De este modo, el profesor establece metas, evalúa su consecución y discute los beneficios y desafíos de la estrategia. A su vez, los estudiantes crean y registran sus propias autoinstrucciones. En esta fase, algunos niños pueden necesitar que se les modele la estrategia varias veces.
- 4. *Memorizar.* Los estudiantes participan en actividades atractivas para memorizar los pasos de la estrategia. Para ello, se recomienda recurrir a juegos. Asimismo, es fundamental dedicar tiempo extra a quienes lo necesiten.
- 5. *Apoyar.* Los profesores apoyan, guían y supervisan a los estudiantes en el uso de la estrategia de escritura. Esta etapa implica poner en marcha experiencias de escritura colaborativas y ofrecer apoyo de instrucciones, las cuales se irán reduciendo gradualmente. Los profesores animan a los estudiantes a trabajar de forma independiente y proporcionan orientación según sea necesario para alcanzar los objetivos marcados.
- 6. *Rendimiento independiente.* Los estudiantes alcanzan esta etapa cuando pueden usar la estrategia de forma independiente y correcta. Procedimientos para promover el mantenimiento y la generalización

pueden ser los siguientes: identificar oportunidades para usar las estrategias en otras situaciones, analizar y modificar los procedimientos según sea necesario, asignar tareas, evaluar el éxito y proporcionar recordatorios.

Y hasta aquí este tema cuarto de nuestra asignatura.

Bibliografía

- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. En *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). The Guilford Press.
- Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C. (2022). What Teachers Need to Know and Do to Teach Letter-Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53-61. <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>
- Fillingham, J. K., Hodgson, C., Sage, K., & Lambon Ralph, M. A. (2003). The application of errorless learning to aphasic disorders: A review of theory and practice. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal*, 13(3), 337-363. <https://doi.org/10.1080/09602010343000020>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S. (2009). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*, 33(4), 20-27, 40.
- Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405-438). The Guilford Press.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Roehling, J. V. (2018a). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9841-x>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018b). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024

- Hogan, T. P., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v44i3.6688>
- Mueller, M. M., Palkovic, C., & Mainard, C. S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 691-700. <https://doi.org/10.1002/pits.20258>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Palazón López, J. (2025). *Intervenciones especializadas para la mejora de la lectura, la escritura, el lenguaje y el habla. De la evidencia científica a la práctica profesional*. Pirámide.
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y escribir. Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM.
- Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: Response to intervention. *Reading and Writing*, 34(7), 1825-1850. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>

Sobre la relación entre educación literaria y necesidades educativas especiales se ha escrito e investigado relativamente poco. La literatura parece ser un campo muy secundario dentro del orden de prioridades de la educación especial, frente a la importancia que, por su carácter instrumental, se

#05 / Educación y animación literarias como integradoras de alumnos con NEE

le concede a la lengua. Sin embargo, desde la perspectiva que hemos adoptado para armar esta asignatura, en la que buscamos mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo, la literatura no puede ser nunca algo secundario ni menor, sino una aliada de primer orden. Si perseguimos que la educación tenga un carácter emancipador, no tiene sentido renunciar a una herramienta que amplía los límites de nuestra experiencia y nos lleva a una mejor comprensión del otro y del mundo que habitamos.

Comenzaremos por hacer una incursión en la biblioterapia y sus aplicaciones. Desde hace décadas, algunos profesionales trabajan sobre la idea de que los libros pueden servir de apoyo a diversas terapias o incluso ser terapéuticos en sí mismos. Un breve recorrido por los fundamentos de la disciplina puede ayudarnos a encontrar algunos usos interesantes de la misma para el aula. Un segundo bloque del tema lo dedicaremos a profundizar en qué puede hacerse mediante la educación literaria para mejorar las condiciones educativas de niños y niñas con trastornos del desarrollo y del aprendizaje. El TDAH, el TEA o la dislexia son trastornos que también pueden beneficiarse de una buena

planificación en cuanto a educación literaria se refiere, pero no solo eso: los niños y niñas que tienen alguna de esas condiciones merecen tanto como el resto acceder a los libros, si bien en algunos casos dicho acceso se producirá por vías diferentes a las habituales. En un tercer bloque abordaremos, por ello, qué estrategias podemos seguir para que los niños y niñas se apropien de la literatura más allá de sus peculiaridades. La lectura ética, la intervención narrativa o las cajas de libros serán algunos de los senderos que sigamos en este apartado. Por último, llegaremos hasta la relación entre neurociencia e imaginación literaria. En las últimas décadas, el espectacular desarrollo de la neurociencia ha abierto espacios para nuevas consideraciones también en el terreno de la educación literaria. Aquí aprenderemos qué tipo de activación cerebral puede esperarse de la educación literaria, qué relación existe entre neurociencia y lectura de literatura, por qué la lectura literaria es buena para el desarrollo de la teoría de la mente, qué dice la neurociencia sobre la práctica de la lectura en voz alta y por qué es importante acrecentar mediante la lectura nuestra reserva cognitiva.

La biblioterapia y sus aplicaciones

Podría decirse que la biblioterapia, en su acepción más básica, se define como una terapia que se da a partir de los libros (Serradas Fonseca, 1999; Losada, 2020; Anaya-Reig & Calvo Fernández, 2022). Partiendo de esa base, podemos establecer algunos aspectos concretos de esta disciplina. En primer lugar, cabe señalar que se trata de una práctica que está asociada, en origen, al ámbito hospitalario, dentro del cual vela por el bienestar y cuidado del enfermo, concibiéndose como una disciplina asistencial de apoyo al paciente que, además, tiene un carácter prescriptivo para el mejoramiento, a través de la lectura, de algunos problemas psicológicos (Serradas Fonseca, 1999). En ese sentido, como indica Antonio Martín Román, en una entrevista con Losada (2020), la biblioterapia brinda apoyo emocional al individuo en busca de sentido a través de la lectura y los libros. En la misma entrevista (Losada, 2020), Martín Román pone de manifiesto el carácter poliédrico de la biblioterapia, el cual puede contemplarse desde la óptica de las diversas disciplinas: desde la bibliotecología, la biblioterapia se enfocará en la búsqueda y selección de las fuentes de información y los materiales que se utilizarán para crear planes de lectura susceptibles de llevarse a cabo en bibliotecas, hospitales, centros penitenciarios, escuelas u otros espacios; desde la psicología, será un método terapéutico interdisciplinario para comprender la conducta y los procesos mentales de los participantes en

este tipo de terapia, gracias a la ayuda que les brinda para experimentar una catarsis emocional; puede verse también como un encuentro entre el lector y la lectura, en el que los textos literarios son utilizados como una estrategia de intervención que impacta en la calidad de vida de las personas; por último, si la concebimos desde la logoterapia, se basa en tres pilares, como son la libertad de voluntad (o posibilidad de mirarse a uno mismo y aceptarse, para sentirse libre frente a los instintos, la herencia y el medio ambiente, que no son determinantes), la voluntad de sentido (o autotrascendencia que caracteriza al ser humano, que mira hacia un sentido que primero tenemos que descubrir) y el sentido de vida (o disposición a tomar posición ante las circunstancias de la vida, con libertad, a partir de la razón que nos convoca).

Miller (2018), por su parte, establece que la lectura puede ser utilizada como una forma de terapia, si bien lo hace matizando hasta el punto de establecer una distinción importante entre dos enfoques: el de la que él llama *biblioterapia institucional* y el de la que denomina *biblioterapia radical*. En su visión, la *biblioterapia institucional* parte del presupuesto básico de que la lectura puede normalizar a los pacientes, ayudándoles a lidiar con las confusiones de la modernidad, por lo que al final se promueve una dependencia del «especialista» que selecciona los textos, lo que puede llevar a una forma de escapismo y a una reducción del lector a la condición de objeto pasivo con respecto al poder médico. Flores Fernández & Rioseco Vergara (2020) llaman a este tipo *biblioterapia clínica*, amparándose en que se usa como herramienta terapéutica en procesos emocionales, en procesos de salud/enfermedad y con niños con problemas conductuales graves. La *biblioterapia radical*, por su parte, se entiende como una forma de biblioterapia que enfatiza la relación activa y transformadora entre el lector, el texto y el mundo, recogiendo así una visión que se inspira en la filosofía de Emerson, donde la lectura no solo actúa como un sedante, sino también como un estimulante que promueve la acción y el compromiso con el mundo, considerándose una práctica ética y transformadora cuyo valor radica en la capacidad de la literatura para inspirar y movilizar al lector hacia una mayor conexión con el mundo. Flores Fernández & Rioseco Vergara (2020) llaman a este tipo *biblioterapia del desarrollo o creativa*, haciendo notar que es la que se aplica a niños y adolescentes como apoyo a su proceso formativo, así como a niños y adolescentes con capacidades diferentes y autismo, o que se encuentren en situación de calle, en familias transitorias o en procesos de adopción.

En cuanto a las aplicaciones de la biblioterapia, podemos distinguir dos grandes grupos: las aplicaciones puramente terapéuticas y las aplicaciones educativas. Comencemos por las primeras, las aplicaciones puramente terapéuticas. Estas son las aplicaciones de la disciplina que se dan en su ámbito

de origen, si bien nosotros apreciamos que dicho ámbito se ramifica, hoy por hoy, en dos parcelas:

- La primera de ellas es la que se circumscribe al ámbito hospitalario. Desde esta perspectiva, la lectura intenta aliviar la permanencia en el hospital por medio del entretenimiento y la evasión que producen los libros y las narraciones, al tiempo que, en el caso de los niños hospitalizados, los libros dan continuidad al proceso educativo formal e inciden en el estado anímico, aliviando el dolor que provoca la enfermedad, la angustia de la separación de los familiares y la inquietud ante lo desconocido (Serradas Fonseca, 1999). Es a través de los libros como los niños mantienen el contacto con la realidad. Con frecuencia, lo hacen a través del dato informativo y formativo, pero sin dejar de alimentar su dimensión fantástica, que es la que les sigue permitiendo soñar en un contexto difícil (Serradas Fonseca, 1999). Por todo ello, se ha subrayado que la biblioterapia puede y debe tener cabida en programas de salud pública (Miller, 2018). Flores Fernández & Rioseco Vergara (2020) identifican esta dimensión con algunas de las aplicaciones de su concepto de *biblioterapia clínica*, puesto que se usa para tratar a niños que padecen enfermedades crónicas o que han permanecido largas jornadas en hospitalización.
- La otra parcela en la que se da la aplicación puramente terapéutica de la biblioterapia es la del ámbito psicológico. En este caso, también la biblioterapia se acaba proyectando, a su vez, sobre dos dimensiones. La primera de ellas es la dimensión existencial. Señala Martín Román (Losada, 2020) que la biblioterapia brinda apoyo a la superación de la frustración vital, convirtiéndose en un recurso que acompaña a la persona en el camino de descubrimiento de sí misma. Esto lo hace mediante una intervención no invasora, porque el libro permite establecer una relación de intimidad entre el lector y la lectura, al tiempo que ofrece nuevos modelos y otros esquemas de respuestas posibles ante situaciones similares, con las que el lector se puede sentir identificado. La segunda dimensión de la bibliotecaria aplicada al ámbito psicológico a la que aludimos es la dimensión psicosocial. También Martín Román (Losada, 2020) se refiere a la biblioterapia, en este caso, como un recurso terapéutico para poblaciones vulnerables, como las que encontramos en la cárcel o en los asilos de ancianos, así como las que pertenecen a minorías que sufren persecuciones o discriminación por cuestiones religiosas, étnicas o, entre otras, de orientación sexual.

En ellas, a veces, impera la pérdida de sentido y el sentimiento de no tener ninguna razón para vivir ni ninguna aspiración. El concepto de *biblioterapia clínica* de Flores Fernández & Rioseco Vergara (2020) abarca asimismo estos usos de la biblioterapia: para tratar diversos trastornos, como por ejemplo, los terrores nocturnos; para abordar los duelos infantiles; para tratar el maltrato infantil; como complemento a terapias sobre problemas conductuales graves; o como asistencia en niños hijos de padres sin habilidades parentales. De un modo más concreto, Anaya-Reig & Calvo Fernández (2022) hablan de la intervención terapéutica de la biblioterapia en los casos de dislexia, subrayando que, aunque en ellos se suele incidir en ejercicios para afianzar precisamente la discriminación auditiva, la conciencia fonológica y la comprensión lectora, la dislexia afecta también a la confianza, en la medida en que produce desánimo, frustración y baja autoestima, habida cuenta de que un fracaso lector condiciona en gran medida el devenir en la escuela de un niño con dislexia. En ese sentido, la biblioterapia proporciona soporte psicológico, con el fin de que los afectados y su entorno tomen conciencia de la dificultad y mantengan el esfuerzo por superarla. Pero los autores señalan que no se prescribe el uso de libros para que los afectados los lean directamente, sino que propugnan que las obras sean utilizadas en una actividad de lectura en voz alta compartida con familiares, amigos y educadores. Para ello, como es lógico, resultará necesario contar con un corpus de libros específico.

Hemos de examinar todavía las aplicaciones educativas de la biblioterapia. Y es que, por más que estas tengan su origen en el ámbito hospitalario, se prolongan hacia la educación. Nosotros señalaremos dos vetas en el desarrollo educativo de la disciplina:

- La primera de ellas es la que establece una relación entre biblioterapia y educación. Hemos visto cómo Miller (2018), en su concepto de *biblioterapia radical*, observaba que la lectura debería ser vista como un acto activo y transformador, en lugar de como un simple escape. En el ámbito educativo, la biblioterapia podría ayudar a los estudiantes a desarrollar una relación más profunda con los textos, fomentando no solo la comprensión lectora, sino también el pensamiento crítico y la creatividad. De ahí que se preste al desarrollo de habilidades emocionales y sociales (Miller, 2018), pues puede ayudar a los estudiantes a enfrentar y procesar sus experiencias a través de la literatura, lo que

resulta especialmente útil en la educación emocional, donde los libros pueden servir como catalizadores para discusiones sobre sentimientos y experiencias compartidas. Para Antonio Martín Román (Losada, 2020), la selección de fuentes de información y materiales para crear planes de lectura puede llevarse a cabo en bibliotecas, hospitales, centros penitenciarios y, por supuesto, escuelas. De este modo, y de cara a la educación, afirma asimismo que la biblioterapia puede provocar cambios en la actitud, desarrollar valores, ayudar a comprender y aceptar normas sociales para favorecer la cohesión grupal/social y evaluar las expectativas personales para realizar un exhaustivo estudio de la personalidad, el pensamiento, los imaginarios sociales y el sentido de la vida de las personas. Según Flores Fernández & Ríoseco Vergara (2020), la *biblioterapia del desarrollo o creativa* puede tener diversas aplicaciones en este contexto: para ayudar a niños en el contexto escolar, en el cual los maestros pueden acompañar a la hora de sobrellevar situaciones difíciles; para el quehacer escolar cotidiano en niños con trastornos del aprendizaje y con capacidades diferentes, así como en niños superdotados y en hermanos de niños autistas; como herramienta de curación estratégica para abordar el desarrollo social y emocional saludable de las personas con discapacidad, tanto como para ayudar a las personas sin discapacidad a comprender los problemas asociados con los niños y jóvenes con necesidades especiales; y como herramienta para niños con familias transitorias o en procesos de adopción.

- La segunda veta es la que establece la relación entre biblioterapia y educación literaria. Kurtz & Gavigan (2017) sostienen que las sesiones de biblioterapia consisten en la lectura de la literatura sobre discapacidad, o en escucharla leída en voz alta, seguida de una discusión dirigida por un facilitador. Ello persigue estos seis objetivos: proporcionar información; brindar una comprensión profunda de una experiencia o situación específica; ofrecer soluciones alternativas al problema; estimular una discusión sobre cuál es el problema real; comunicar nuevos valores y actitudes respecto al problema; y ayudar a los estudiantes a entender que no son los únicos que han experimentado este problema. Ya hemos visto cómo Anaya-Reig & Calvo Fernández (2022) abogaban por la construcción de un *corpus* para apoyar psicológicamente el tratamiento de la dislexia. Partiendo de la capacidad transformadora de la literatura, los mismos autores categorizan a ese propósito tres tipos de libros: en primer lugar, álbumes ilustrados, algunos en forma de

relatos de autoayuda, que abordan el tema directamente sin una especial intención literaria, y de los cuales la mayoría forma parte de colecciones orientadas a explicar a las personas afectadas por algún tipo de problema y a su entorno en qué consiste la naturaleza del trastorno y a proponer soluciones para mejorar la autoestima y la autoaceptación; en segundo lugar, relatos literarios, algunos también en formato de álbum ilustrado si van dirigidos a un sector de primeros lectores, en los cuales no se alude apenas a la dislexia o no se alude a ella en absoluto, pero se ponen de manifiesto, en alguno de los personajes, las consecuencias de padecerla; y, en tercer lugar, cuentos en capítulos o novelas con historias, que es el grupo más numeroso y está lleno de obras que suelen tener un narrador protagonista y en donde uno de los personajes sufre dislexia, de modo que este hecho condiciona los rasgos que lo caracterizan.

Estas últimas observaciones nos sitúan ya a las puertas de ocuparnos de abordar la relación que podemos establecer entre educación literaria y trastornos del desarrollo.

En este apartado vamos a examinar qué puede hacer la educación literaria para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con tres de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje con mayor prevalencia, como lo son el TDAH, el TEA y la dislexia. Comencemos con el TDAH. Conviene que partamos de las diferentes particularidades que cada uno de estos trastornos nos demanda, buscando siempre las herramientas adecuadas para que el acceso al disfrute de la literatura no se vea vedado a los niños y niñas que se caracterizan por alguna de estas condiciones.

Educación literaria y trastornos del desarrollo y del aprendizaje

Educación literaria y TDAH

Hay, en principio, dos maneras mediante las cuales la educación literaria, valiéndose de un canon específico de literatura infantil y juvenil (LIJ), puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños con TDAH:

- La primera manera pasa por *diseñar unidades curriculares sobre el TDAH*. Según un estudio de Adomat (2014), que se basó en la aplicación de una de estas unidades, así puede lograrse un cambio en la forma en que los estudiantes con o sin discapacidad interactúan en el aula, desarrollando compasión y comprensión mutua, accediendo a un mejor

conocimiento del trastorno con ayuda de sus docentes. En este estudio, los niños, por una parte, aprendieron sobre diversas discapacidades, llegando a ver a los personajes que las presentaban como seres complejos, similares a ellos en muchos aspectos; por otra, los niños con discapacidades valoraron el verse representados en la literatura. Los niños respondieron a las imágenes en los textos, pero también aportaron sus propias creencias a la interpretación de las historias. De este modo, su comprensión sobre la discapacidad se enriqueció con los múltiples puntos de vista expresados por otros en el aula, demostrándose así que las aulas pueden ser espacios democráticos donde los niños exploran, a través de la literatura infantil y la orientación de sus maestros, preguntas reales sobre la discapacidad.

- La segunda manera pasa por *modificar la percepción social del TDAH*. Según Hou (2022), la organización de categorías diagnósticas como el TDAH está moldeada por presiones biopolíticas en cuanto a las concepciones sobre qué tipo de individuos se consideran deseables y productivos al servicio del capitalismo neoliberal de consumo. De este modo, la capacidad de los trabajadores para ajustarse a las exigencias del lugar de trabajo requiere conformidad con estándares que se extienden más allá de dichos lugares, hasta alcanzar las vidas interiores de quienes no tienen otra opción que participar en estos sistemas. Un canon de LIJ adecuado puede ayudar a establecer otros modelos que resisten a esta tendencia normalizadora. Savalle et al. (2022) ponen de manifiesto el interés potencial de un canon LIJ para sensibilizar a los niños y alumnos sobre el TDAH. En primer lugar, estos modelos abordarían de manera adecuada las consecuencias del TDAH para los protagonistas, como su hiperactividad e inatención, ya sea por su cercanía con la realidad científica, ya sea mediante representaciones ilustradas para los más pequeños. En segundo lugar, las historias se desarrollan en el entorno escolar, poniendo en escena personajes con comportamientos polarizados, pues ya se trate de los compañeros (insultantes frente a comprensivos) o de los docentes (impotentes y poco comprensivos frente a apoyadores), esto puede permitir a los lectores posicionarse del lado de los segundos, es decir, los comprensivos y apoyadores. Por último, se aborda asimismo la cuestión de la «culpabilidad» de los niños con TDAH respecto a sus comportamientos: a menudo se perciben, también de forma polarizada, como responsables y poco esforzados frente a quienes hacen todo lo posible por gestionar las consecuencias de su trastorno; y este sería un punto importante

a tratar en el diálogo con los niños lectores mediante actividades de sensibilización.

Encontramos asimismo propuestas que ayudan, a través de la LIJ, a los niños con TDAH a desarrollar sus habilidades sociales. Una de las más interesantes, que pasa por el trabajo con los cuentos tradicionales, se sitúa en el programa *Working Together: Building Children's Social Skills Through Folk Literature*, que llamaremos WT. La propusieron en su día Corkum et al. (2010). El programa WT fue diseñado para enseñar habilidades sociales en el contexto de cuentos folclóricos y para administrarse en un entorno grupal, enseñándose una habilidad por sesión. Una sesión típica incluye los siguientes pasos: una revisión de la habilidad aprendida en la sesión anterior; la presentación de un nuevo cuento folclórico; una discusión sobre el cuento enfatizando su relación con la nueva habilidad; una actividad de práctica; y una actividad de mantenimiento. Asimismo, el manual WT incluye cinco unidades que abarcan 31 habilidades sociales, de las cuales se eligieron diez basándose en su relevancia para abordar problemas típicos en habilidades sociales y de comunicación social en niños con TDAH: entablar una conversación; presentarse; hacer comentarios positivos a otros; hablar de manera asertiva; usar palabras de cortesía; pedir ayuda; ofrecer y brindar ayuda; dar y aceptar críticas; unirse a una actividad de juego; y negociar conflictos. Los pasos para cada habilidad fueron enseñados mediante instrucción directa, relacionándose tanto con la literatura folclórica como con situaciones de la vida real. Los niños practicaban y recibían retroalimentación sobre su desempeño en las nuevas habilidades mediante dramatizaciones (*role-plays*) y actividades prácticas. El programa WT se implementó con un componente de generalización que involucraba a padres y maestros: al final de cada sesión, se proporcionaba a los padres y maestros información sobre la habilidad enseñada y tarjetas de «camino a seguir», las cuales debían utilizarse durante la semana siguiente para reforzar positivamente a los niños por realizar la habilidad específica enseñada en la sesión; estas tarjetas de «camino a seguir» se recogían cada semana y se canjeaban por una fiesta de celebración al concluir las sesiones. En cuanto a la eficacia del programa (Corkum et al., 2010), tanto los padres como los maestros calificaron las habilidades sociales de los niños participantes positivamente, y los niños también indicaron una mejora significativa en las puntuaciones estándar antes y después del programa. Su importancia se justifica porque, dada la alta prevalencia de niños con TDAH y los graves efectos de los problemas sociales asociados con este trastorno, existe una necesidad urgente de identificar intervenciones eficaces. El programa WT fue factible de implementar en el entorno escolar

y resultó efectivo para mejorar las habilidades sociales en estudiantes con TDAH. Los grupos se realizaron en un entorno natural (escuelas), asegurando así que los niños se conocieran entre sí y pudieran interactuar fuera del tiempo grupal. Las tarjetas de «camino a seguir» permitieron la generalización y el mantenimiento de las habilidades aprendidas. El segundo objetivo del programa WT fue determinar si las habilidades del lenguaje pragmático se relacionaban con el cambio en las habilidades sociales más allá de los predictores ya conocidos (es decir, oposiciónismo, hiperactividad-impulsividad e inatención). Antes del tratamiento, se encontró una fuerte relación entre las habilidades del lenguaje pragmático de los estudiantes y la calidad de sus habilidades sociales y, en general, los resultados del estudio indican que el programa WT es una intervención prometedora en habilidades sociales para niños con TDAH y déficits en estas habilidades, que puede implementarse de manera eficiente en la propia escuela del niño y con sus propios compañeros. Por otra parte, nos encontramos con la relevancia que en todo este proceso adquiere el juego. Rodríguez-Meirinhos & Ciria-Barreiro (2018) reivindican el programa WT, al tiempo que el juego como uno de sus componentes básicos, a través del cual los menores con TDAH pueden aprender a respetar los turnos de palabras, a verbalizar pensamientos y a compartir conceptos.

No debemos pasar por alto tampoco la relación entre creatividad y TDAH. Para empezar, hemos de referirnos al estatus que tiene la creatividad dentro del TDAH. Según Stearns (2015), la creatividad es importante para los niños diagnosticados, si bien rara vez se les permite a estos explorar sus complejidades hasta alcanzar fines catárticos, por lo que la educación tiene mucho que ganar si se atreve a mirar más allá de esos límites. Por otra parte, soslayamos cómo afecta el miedo adulto a la creatividad con respecto al TDAH. Existe (Stearns, 2015) un miedo social a la creatividad y al «soñar despiertos» que no se aplica a la LIJ, porque los autores clásicos de literatura infantil suelen ser críticos con las interpretaciones adultas sobre el soñar despierto: por ejemplo, en *Charlotte's Web* (1952), de E.B. White, sugiere que los adultos quizás nunca lleguen a comprender lo que sucede en la mente de un niño cuando este se queda mirando al vacío, pero da a entender que preocuparse por el soñar despierto es perjudicial.

La LIJ puede contribuir asimismo tanto a la aceptación como a la autoaceptación del TDAH. Hay que considerar el mundo amplio y singular del TDAH. Según Stearns (2015), la medida en que un niño se siente conectado con un mundo más amplio juega un papel incalculable para ayudarlo a aceptar incluso sus aspectos «más malos» en el diagnóstico. Ello habla de una idea de apertura que minimiza la negatividad asociada al diagnóstico de TDAH. Una idea que, además, funciona en dos sentidos: por una parte, los

comportamientos frecuentemente asociados con el TDAH son, en realidad, propicios para una apertura admirable; por otra, la apertura hacia niños que podrían ser diagnosticados puede conducir a relaciones significativas y mutuamente educativas. No hay que descuidar la mirada adulta sobre el TDAH. Según Stearns (2015), mirar a los niños diagnosticados con TDAH con una falsa nostalgia por un pasado en el que, en el peor de los casos, habrían sido castigados, o en el mejor, descuidados, no es una perspectiva útil. Sin embargo, es importante que los adultos consideren cuán distinta es la categoría de diagnóstico del castigo, ya que ambos están orientados a arreglar rápida y productivamente aquello que nos asusta o desconcierta.

Los textos clásicos para niños tienen una fuerza psicológica duradera, que opera paralelamente a su mérito literario y los hace permanecer con nosotros, mostrándonos lo que es difícil y sustentador dentro de la mente del niño. Estos textos transmiten lo que perdura en el desarrollo. Además, la LIJ puede contribuir a fomentar el carácter reflexivo en torno al TDAH. Mediante las aplicaciones de la biblioterapia, como hemos visto, Kurtz & Gavigan (2017) se preguntan qué puede aportar la LIJ al respecto. Por una parte, las sesiones de biblioterapia consisten en la lectura de la literatura, o en escuchar literatura leída en voz alta, seguida de una discusión dirigida por un mediador. Con ello se persigue el logro de estos seis objetivos: proporcionar información; brindar una comprensión profunda de una experiencia o situación específica; ofrecer soluciones alternativas al problema; estimular una discusión sobre cuál es el problema real; comunicar nuevos valores y actitudes respecto al problema; y ayudar a los estudiantes a entender que no son los únicos que han experimentado este problema. Mediante una serie de pautas de reflexión concretas. Kurtz & Gavigan (2017) proponen asimismo algunos pasos para fomentar el carácter reflexivo y crítico sobre el TDAH a partir de la LIJ: a) seleccionar dos libros (literatura infantil) que aborden temas relacionados con personas con discapacidades; b) leer estos libros con una mirada crítica en relación con una serie de preguntas, tales como estas: ¿cómo son retratadas las personas con discapacidades (patéticas, tristes, dignas de lástima; heroicas, triunfadoras contra todo pronóstico; de manera realista)?, ¿cómo se describen las relaciones con compañeros sin discapacidades o con adultos?; ¿alguna otra pregunta que tengas?; c) escribir una reflexión sobre cada uno de los dos libros seleccionados que incluya un breve resumen de la historia, una reflexión guiada por las preguntas mencionadas en el punto anterior y una recomendación a favor o en contra de este libro como lectura adecuada para que los niños aprendan sobre personas con discapacidades (conviene incluir, al menos, dos razones que respalden la recomendación); d) procesar las reflexiones en formato digital; e) dar forma (debe tener entre 2 y 3 páginas

de extensión, tratando de ser concisos, pero sin abandonar las pautas indicadas); y f) ofrecer la posibilidad de obtener puntos por cada reflexión.

Educación literaria y TEA

¿Puede hacerse un canon LIJ para TEA? Hay unas cuantas condiciones que conviene observar, las cuales han sido señaladas por Rodríguez-Ucros et al. (2024), quienes se ocupan de la representación del TEA en la ficción. La industria audiovisual es un medio poderoso para llegar al público en general y para generar conciencia sobre esta y otras condiciones neuropsiquiátricas. Por ello, las representaciones que se hacen de ellas deben ser tratadas con cuidado y mucha precisión en cuanto a los aspectos físicos, cognitivos y conductuales. Dichas representaciones deben hacerse con la intención de evitar el estereotipo de estos individuos. El cine y otros productos audiovisuales pueden ser también utilizados como medio informativo y psicoeducativo para las familias y las personas cercanas a individuos afectados por esta condición.

En la relación entre educación literaria y TEA hemos de deslindar un aspecto concreto, que es la relación entre TEA y LIJ. En primer lugar, conviene hablar de las dificultades del alumnado con TEA con la destreza narrativa, que suele ser consecuencia de su particularidad social-cognitiva. Estas alteraciones comunicativas pueden afectar al éxito en la relación con los demás, de modo que las carencias en la adquisición de esta destreza pueden favorecer que emergan sentimientos de baja autoestima, inseguridad y aislamiento, sobre todo en alumnado con autismo sin déficit mental, que expresan una mayor sensibilización ante el error social (López-Florit, 2023). Puede recurrirse a cuentos adaptados por medio de pictogramas, los cuales constituyen un buen material para fortalecer el proceso lector de los estudiantes. Estos pueden acompañarse con la implementación de una cartilla para incentivar el proceso de lectura en los educandos, enfocada en la literatura infantil, que promueva su inclusión con la comunidad a través de una estrategia mediante la cual los docentes puedan acceder fácilmente a ellos (Mogollon Gauta, 2016).

Hay, no obstante, un aspecto ético en la relación entre TEA y literatura que es señalado por Figueira (2009). Esta se centra en *Matthew's Enigma*, un libro de Matei Calinescu, que fue un respetado teórico de la literatura y crítico literario rumano cuya carrera se desarrolló principalmente en Estados Unidos. Calinescu habla de la experiencia con su hijo autista. Lo que defiende es que es necesario explorar la naturaleza del autismo y su relación con la lectura y la imaginación. Para él, la lectura puede ser vista como un acto de juego en el que el lector hace conjeturas y busca resolver enigmas, si bien hay que

tener en cuenta que los individuos autistas se caracterizan por cierta falta de imaginación y por unas buenas facultades lógicas, lo que, si bien limita su comprensión de textos literarios y de situaciones sociales, les hace fuertes en la resolución de enigmas. Desde una perspectiva ética, Calinescu reclama la importancia de entender a los individuos autistas en sus propios términos, de buscar puntos de conexión entre ellos y las personas no autistas, de modo que, más que una cura, lo que se reclame sea una forma de conexión emocional y comprensión. El arte y la literatura pueden proporcionar una comprensión más profunda de la experiencia autista, por lo que Calinescu invita a prestar atención a los matices y contradicciones de esta, reconociendo siempre su valor y singularidad.

Educación literaria y dislexia

Anaya-Reig & Calvo Fernández (2022, p. 61) proponen un canon de obras LIJ para la dislexia. El artículo presenta un corpus de obras de literatura infantil y juvenil que abordan este trastorno. Como fin, este *corpus* se propone para ser utilizado como herramienta de intervención educativa a través de la biblioterapia. Dentro de la educación literaria que puede aplicársele a la dislexia, encontramos algunas aportaciones que pueden llevarse a cabo desde el ámbito de la LIJ:

- En primer lugar, la literatura puede ayudar a tratar la dislexia de manera terapéutica (Etchepareborda, 2003). Trabajar con rimas, identificar palabras y manejar sílabas y fonemas previene y remedia dificultades lectoras, ya que el dominio fonológico es clave para detectar y usar fonemas en la construcción de palabras.
- En segundo lugar, podemos considerar las aplicaciones del álbum ilustrado. Anaya-Reig & Calvo Fernández (2022) subrayan las ideas clave del discurso del álbum ilustrado en torno a la dislexia. En primer lugar, se establece que cada persona es distinta y cuenta con algo especial, por lo que no deben percibirse como negativas las diferencias, incluso cuando, en un primer momento, estas provoquen en otras personas algún tipo de rechazo, bien por celotipia, bien por incomprendimiento. En segundo lugar, los niños con dislexia cuentan también con ventajas, pues su déficit se compensa con el desarrollo de otras habilidades, de modo que muchos descubren que son particularmente inteligentes y creativos, como tantos personajes históricos que han tenido dislexia. Y, en tercer lugar, se llega a la conclusión de que la superación de las dificultades requiere, por un lado, de uno mismo, pues hay que conocerse y aceptar las propias limitaciones, mientras que, por otro, requie-

re asimismo de los demás, pues hay que apoyarse en determinadas personas (especialistas, educadores, familiares, amigos). En otra parte, Anaya-Reig et al. (2024) hablan del valor psicoeducativo del álbum ilustrado. Los álbumes ilustrados, al combinar texto e imagen, ofrecen un modelo simbólico que puede ayudar a los niños a enfrentar y comprender sus dificultades; asimismo, la interacción entre la palabra y la imagen permite una narrativa más rica y accesible para los jóvenes lectores.

Estrategias de apropiación de la literatura

Nuestra apropiación de la literatura comienza si hemos tenido la suerte de contar con una familia que nos haya leído en voz alta ya desde los primeros compases de nuestra vida, poniendo en práctica lo que se ha dado en llamar «lectura de regazo». Tomamos este concepto de Quintanal Díaz (1999) para definir a un tipo de lectura que se da en la primera infancia y que nosotros definimos desde tres dimensiones:

- Es un acto fundante. La lectura de regazo es definida como uno de los actos más entrañables que se pueden vivir en la infancia. Se trata de un acto de lectura importante y transcendental para el bebé, porque la imagen del regazo está asociada al momento inicial, potencialmente más intenso, de aproximación al texto escrito.
- Es un tipo de lectura particular. Se trata de un tipo de lectura singular, que se da como algo muy recogido, privado, y que genera una intimidad muy especial, porque es de dos y está ceñida al regazo materno (preferentemente, aunque no solo). La lectura de regazo suscita una evocación placentera al *estar con* y no simplemente al *estar haciendo* algo. En el plano sensible, se trata de compartir un momento, un lugar y una situación con alguien muy concreto, o sea, de saberse estimado o estimada aquí y ahora por ese alguien, de saberse partícipe de un juego amoroso, en el más noble sentido de la palabra, puesto que, quien lee, hace suyo lo que lee.
- Tiene un carácter creativo. De hecho, el carácter creativo resulta consuetudinario a todo acto lector, toda vez que leer implica necesariamente una creación, aunque en este caso hablemos más de una recreación imaginativa del contenido textual. Por ello, la tarea mediadora de la persona adulta que anima a la lectura ha de contar con las connoci-

taciones de actividad lúdica y ha de estimular la acción intelectiva del niño o niña, involucrándole en la propia imagen gráfica e implicándole –en calidad de coautoría responsable– en la propia narración oral que se comparte con la persona adulta. Las funciones que cumple esta lectura son dos: por una parte, introduce paulatinamente en el juego de la identificación («aquí unos dibujos», «estos son colores»); y, por otra, dota al cerebro infantil, pasando por los contenidos léxicos (de formas, objetos u otras variedades), de imágenes sensoriales gráficas en las que apoyarse para recomponer los contenidos de futuras lecturas.

Hemos de tener en cuenta, además, que la lectura de regazo es una de las formas primordiales de la dialéctica entre *tener en propiedad* y *tomar posesión*, posibilitando lo segundo. En *La magia de leer en voz alta*, un libro más que recomendable, la periodista norteamericana Meghan Cox Gurdon (2020) distingue entre estas dos maneras de relacionarnos con la literatura. El hecho de *tener en propiedad* un libro significa que somos propietarios del mismo, lo que entra dentro del orden del derecho que tenemos a poseer libros, si bien tal derecho se produce con independencia del grado de conocimiento que tengamos de ellos o de nuestras posibilidades de acceso a sus códigos. Sin embargo, y más allá del derecho a poseerlo, *tomar posesión* de un libro implica conocerlo, porque esta es una acción que se produce cuando los libros pasan a formar parte de nuestro paisaje interior, añadiendo algo a nuestra experiencia de la vida, lo que se empieza a construir a través de la lectura en voz alta. Como señala López Tamés (1990), el arte y los relatos, cualquiera que sea su objetivo, son útiles porque cumplen una función antropológica: proporcionan conocimiento, aunque sea como –así la llama él– «experiencia vicariada». Según López Tamés (1990), no hay nada en la actividad humana que no sea utilitario. Esto quiere decir que no hay actos desinteresados, sin exclusión de los que quedan del orden de la contemplación estética, y que, por tanto, cuando un niño o una niña ejercita sus posibilidades en el parloteo inicial, ensaya en el cuento y en el juego dramático virtualidades físicas y psíquicas. En ese sentido, da igual cuál sea el objetivo del arte y los relatos, porque ambos cumplen la función antropológica de proporcionar conocimiento. En concreto, los relatos, a través de la identificación, entran dentro del orden de la experiencia, aunque sea esta una experiencia «vicariada». Tanto en la lectura como en el contemplar y en el oír hay placer y gratificación, porque dichas actividades, en tanto que son experiencia, proporcionan dos cosas: afirmación, aumento de vida, por una parte; y, por otra, dolor en el sentido purgativo aristotélico de serenar, mediante el sobresalto y la extrañeza que

produce la obra poética, ciertas pulsiones íntimas que son perturbadoras. La literatura cumple con ese propósito, sin que pueda excluirse de él la infantil. Esta, observa López Tamés (1990), se adecúa a la infancia sin renunciar a la universalidad de los temas.

Lectura ética

Cuando hablamos de lectura ética no hablamos necesariamente de la ética de la lectura, es decir, no nos referimos a lo que implica la costumbre de leer para nuestras sociedades, por más que algo sobre eso también vayamos a decir, sino de los hábitos particulares que aplicamos a la lectura. La lectura ética la basaremos en los siguientes tres aspectos: en primer lugar, desarrollaremos la dialéctica entre *hablar de* y *hablar a partir de* los libros; en segundo lugar, abordaremos aquella otra dicotomía entre *transmitir* y *construir*; y, por último, nos ocuparemos de esbozar algunas notas sobre –esta vez sí– la ética de la lectura de ficción.

Aunque Mata (2014) no trata directamente la distinción entre *hablar de* libros y *hablar a partir de* los libros, sí da elementos para poder construirla. De este modo, *hablar de* libros es una práctica que se reduce a la transmisión de una serie de saberes, por lo general académicos, acumulados sobre los libros en cuestión o sobre un libro en particular que nos traigamos entre manos. Esta es una práctica que se enmarca dentro del concepto de enseñanza de la literatura que ya veíamos en los primeros dos temas de esta asignatura. Una práctica, por lo demás, que no debe confundirse con la de *hablar a partir de* los libros. En esta última, más propia de la educación literaria que de la enseñanza de la literatura, el alcance y la profundidad de nuestras intenciones son mucho mayores, porque, como advierte Mata (2014), los libros infantiles y juveniles tratan temas humanos y éticos complejos como la muerte, la soledad, el afecto, la identidad, los miedos, las enfermedades, las guerras, la marginación, la pobreza y el poder. Cada conflicto humano o social en la literatura adulta tiene su equivalente en la infantil, contemplando a su vez que esta aborda problemas existenciales con belleza y profundidad. Al *hablar a partir de* los libros, la relación del lector con las palabras es clave, pues fomenta relaciones complejas similares a las de la literatura o filosofía adulta, dado que aprender a leer con curiosidad, atención y reflexión, es decir, éticamente, debería ser fundamental en la formación literaria. Suscribimos, con Mata (2014), que quienes ven la literatura infantil solo como entretenimiento o desarrollo de la imaginación infantil pueden no valorarla. Hay padres, profesores o grupos fanáticos que censuran libros porque reconocen en ellos temas tabúes o porque sienten que estos cuestionan sus creencias; pero, sobre todo, hay quienes temen que ciertos libros ofusquen o traumaticen a los

niños, o que no sepan responder a sus preguntas. Es esta una forma de tantas como hay de no confiar en las capacidades de la infancia, cosa que en esta asignatura no nos podemos permitir.

Por otro lado, tenemos la dialéctica entre *transmitir* y *construir*, la cual también hemos adoptado inspirándonos en el trabajo de Juan Mata (2014) y la cual nos pone ante la tesis de cuestionar la idea tópica de la literatura como herramienta de transmisión de valores. Mata (2014) observa que *transmitir* implica mover algo objetivo, como conocimientos o enfermedades. En cambio, los valores, abstractos y no transmisibles, son deseos o gestos que reconocemos en la conducta de las personas. Se pueden definir y analizar, pero no donar ni inocular, de modo que, aunque la literatura pueda mostrar conductas virtuosas, no puede inculcar la virtud. Como, en *Construir lectores*, un precioso ensayo, ha observado atinadamente Vicente Luis Mora: «El error más grave de instrumentalizar la lectura es olvidar que lo mejor que tiene la literatura es ella misma» (2024, p. 165). Frente a esta creencia en las bondades de la instrumentalización y su consecuencia, que no es sino la idea de que la literatura, y en especial la literatura infantil, «inculca valores», nos encontramos con la posibilidad de *construir* valores. Ello implica crear algo nuevo –como una casa o un libro– a través de ideas, materiales y trabajo. Memorizar preceptos morales o leer historias no nos hace virtuosos, puesto que lo importante es actuar. Así, advierte de nuevo Mata (2014), adquirir un valor es un proceso largo que implica deseos, emulaciones, razonamientos, emociones, experiencias, reconocimientos y reflexiones. Un proceso, además, no exento de obstáculos y tensiones. Con el tiempo, una persona puede reconocer un comportamiento socialmente asociado a un valor, como la generosidad, la compasión o la benevolencia, de modo que podemos actuar de estas maneras antes incluso de ser conscientes de poseer estos valores, es decir, antes de saber que nuestros actos tienen valor. En definitiva, los conceptos nombran lo que ya somos, dice Mata (2014).

Y así es como llegamos al tercer eje de la lectura ética, que le da la vuelta al término para hablar de la ética de la lectura de ficción. Lo primero que debe ponerse de manifiesto en este terreno es la propia complejidad cognitiva de la lectura de ficción. Zunshine (2014), por ejemplo, destaca que la ficción mejora el rendimiento académico al fomentar la reorganización activa continua de alto nivel sin necesidad de términos metacognitivos explícitos (como «deducir», «investigar», «averiguar», etc.). A diferencia de la no ficción, que ocasionalmente alcanza la complejidad sociocognitiva de tercer nivel, solo la ficción ofrece esta reorganización continua. Enseñar menos literatura beneficia solo a los que leen mucha ficción, dejando a los demás con vocabularios y calificaciones deficientes, puesto que la enseñanza de información

no garantiza el aprendizaje, toda vez que este requiere de un proceso en el que los alumnos reorganizan sus percepciones y hacen inferencias, lo que lleva a una comprensión más profunda. Leer ficción fomenta el aprendizaje constructivo, como cuando advertimos que la tensión dramática de una historia surge de la diferencia de conocimientos entre los personajes. La neurocientífica norteamericana Maryanne Wolf reclama sin titubeos: «Hacen falta años para que se formen los procesos de lectura profunda y, como sociedad, debemos asegurarnos de que estamos atentos a su desarrollo en nuestros jóvenes desde su más temprana edad» (2020, p. 57). Como podemos suponer, la lectura de ficción nos sitúa, además, frente a frente con la cuestión de la responsabilidad social. Una vez más, Zunshine (2014) señala que los estudiantes con menos recursos tienen vocabularios más pobres y calificaciones más bajas. A causa de ello, enseñar más no ficción y menos ficción en Primaria y Secundaria afectará a la educación superior tanto como los recortes presupuestarios, solo que lo hará de forma más sutil, porque reducir la lectura de ficción disminuirá la capacidad de pensamiento complejo en todas las disciplinas, una habilidad que no se recupera al empezar la universidad, lo que podría costarnos renunciar en el futuro a avances posibles en ecología, bioquímica, economía o neurociencia. Por ello, la ya mencionada Wolf describe la falta de decodificación en tercer y cuarto grado de su país como «el agujero evanescente de la educación estadounidense», advirtiendo de que «si los niños no aprenden a leer con fluidez antes de que finalice esta etapa, desaparecerán del sistema educativo a todos los efectos» (Wolf, 2020, p. 183).

Cajas de libros

Dentro de las estrategias generales para alumnos con NEAE que se centran en la educación literaria nos encontramos con las cajas de libros. Estas han sido propuestas por Fundelius et al. (2022) como medio de apropiación de la literatura para estudiantes con discapacidades visuales, si bien también benefician a una población estudiantil más amplia. Algunas cosas que debemos tener en cuenta son que ofrecen múltiples medios de representación y participación, conectando el «qué» del aprendizaje (conceptos, palabras, acciones) con el «cómo» (lectura, desarrollo del vocabulario, apoyos sensoriales como libros táctiles, objetos concretos y sonidos). Los alumnos y alumnas interactúan físicamente con objetos durante la lectura, lo que mejora su comprensión, dado que las cajas de libros recopilan proactivamente objetos e ideas de una historia en un formato físico o digital, apoyando a estudiantes con diversos niveles de habilidad. Las representaciones multimodales son cruciales para planificar actividades de lectura, ya que crean un entorno inclusivo y ayudan a los niños y niñas a conectar con los libros y a disfrutar de

la lectura. Mientras que la verbalización y la repetición ayudan a aprender nuevas palabras y construir conceptos no visuales, adaptar estratégicamente los materiales permite aprovechar las fortalezas de los estudiantes, proporcionando experiencias multifacéticas y sensoriales para todos. Ripoll et al. (2024) engloban las cajas de libros como una de las varias formas particulares mediante las cuales puede implementarse la técnica de la presentación controlada del contenido, que ya vimos en el tema anterior. Ellos las describen como cajas, que pueden ser de zapatos, con objetos y elementos para una experiencia multisensorial del contenido y consideran que son útiles si se realizan previamente experiencias relacionadas con el contenido del libro.

En el terreno de la intervención profesional puramente psicológica existe una terapia conocida como «terapia de la caja de arena» (*sandtray*). Esta fue propuesta en su día por la psicóloga Dora M. Kalff y recuerda un poco a estas cajas de libros, si bien su aplicación se da en un campo bastante diferenciado del de la educación literaria que nos ocupa aquí. En todo caso, cuando hablamos de la intervención mediante la caja de arena hablamos, de acuerdo con la definición que da de ella Gonzalo Marrodán (2014), de un tipo de terapia que se usa tanto con niños como con adultos para acceder a los contenidos del inconsciente y que consiste en jugar en una caja de madera especialmente proporcionada. En ella, los pacientes tienen a su disposición, junto con la arena seca y húmeda que puede utilizarse en la caja, un número de pequeñas figuras con las que dan realización formal a sus mundos internos, los cuales deben ofrecerse de la forma más completa posible, para lo cual se facilita una muestra representativa de todos los seres animados e inanimados que podemos encontrar tanto en el mundo externo como en el mundo imaginativo interno. Aunque, como decimos, se trata de una terapia psicológica, bien adaptada puede ayudar a desbloquear el discurso y la imaginación en niños que tienen afectada la pragmática, como sucede con el alumnado con TDAH o con TEA, que tal vez así puedan hacer «visible» ante los demás su, a menudo, complejo y vastísimo mundo interior.

También Miñambres Abad et al. (1996), ya en su día, describieron la «maleta mágica o pedagógica», que no deja de ser una variante de las cajas de libros, como un material integrador del invidente para el mundo del vidente. Según ellos, el diseño tridimensional de la maleta facilita la manipulación y el estudio por parte de los niños. Y no solo eso, porque la maleta ofrece a su vez varias cualidades: misterio, por la sensación de no saber qué hay dentro; creación de imágenes, dado que la lectura de cuentos y el reconocimiento de personajes y elementos narrativos ayudan a construir representaciones mentales; interacción forma-textura, toda vez que algunos personajes y objetos tridimensionales separan forma y textura para la interacción; sociali-

zación, puesto que su uso no se limita a niños y niñas ciegos, sino que puede extenderse a toda la población infantil; y acercamiento al mundo tridimensional, siempre a través de una escala adecuada para su correcto uso. La «maleta mágica o pedagógica» prioriza la textura sobre la forma para facilitar la identificación de personajes y elementos de los cuentos, pues debe contener cuentos adaptados y personajes significativos para cuyo uso se ofrecen pautas. El trabajo con la maleta mágica comienza cuando el niño o niña con deficiencia visual conoce la trama del cuento, explicada por su profesor o profesora. A partir de ahí, la maleta sirve como catalizador para reafirmar sus conocimientos, al igual que los videntes necesitan «ver». El trabajo se desarrolla en dos niveles. En el primero, el niño o niña explora los elementos más importantes del cuento a nivel tridimensional, tocándolos, manipulándolos y haciéndolos suyos. Después, en el segundo nivel, la maleta se convierte en el eje de actividades lúdicas. Una vez ya se ha trabajado con los elementos tridimensionales, el niño o la niña utiliza cuentos adaptados para pasar de lo tridimensional a lo bidimensional a través de la textura, representando los objetos en el plano. Los niños pueden revivir el cuento tantas veces como quieran, sin necesidad de saber leer o escribir, gracias a las ilustraciones texturizadas. Finalmente, a los niños se les anima a crear nuevos personajes, situaciones y esquemas. Es aconsejable que los niños videntes usen la maleta mágica, solos o con niños con deficiencia visual. De este modo, esta servirá como material de juego que educa el tacto y la socialización, enseñando a los niños videntes a cooperar con, y ayudar a, niños con discapacidad visual.

Intervención narrativa

La llamada intervención narrativa ha sido propuesta por Spencer & Pedersen (2020). Según la describen estos, se trata de un tipo de intervención del lenguaje en la que los niños cuentan o re-cuentan historias con el objetivo de mejorar habilidades lingüísticas específicas, lo que constituye una herramienta versátil y eficaz para promover habilidades académicas y sociales. La importancia de las narrativas para la educación y la socialización radica en que estas son monológicas (un solo hablante) y se centran en eventos reales o imaginarios con una estructura causal y temporal, así como en que siguen una gramática de la historia (elementos como personaje, problema, sentimiento, acción y desenlace se ensamblan en un todo), en que existen variaciones culturales en cómo se cuentan las historias (si bien todas comparten una estructura básica que puede ser enseñada para favorecer el éxito académico en entornos escolares) y en que requieren y fomentan el uso de lenguaje complejo (vocabulario, gramática, inferencias, cohesión) más allá del lenguaje conversacional. Asimismo, su valor académico y social pasa por

lo siguiente: por predecir, en edad temprana, el rendimiento en comprensión lectora y escritura en etapas posteriores; por ser fundamentales para el desarrollo de estándares educativos comunes; por revelar que los niños que narran bien son mejor aceptados por sus pares y por los adultos (de ahí los problemas en niños con TDL); y por el hecho de que la narración oral sienta las bases para la narración escrita.

Según Spencer & Pedersen (2020), la intervención narrativa tiene varias aplicaciones. Por un lado, constituye una herramienta poderosa y flexible, que puede ser utilizada con niños desde los 3 años hasta la adolescencia, incluyendo a aquellos con trastornos del lenguaje, TEA, TDAH o que aprenden la lengua del colegio como segunda lengua. Por otro lado, cuando se aplica por profesionales especializados, los logopédas pueden enseñar de manera eficiente y efectiva un amplio conjunto de habilidades lingüísticas con relevancia académica y social. Y, por último, nos recuerda que las historias no solo son un medio natural de comunicación, sino también un vehículo excepcional para el aprendizaje y la inclusión en el aula. Spencer & Pedersen (2020) proponen diez principios basados en la investigación y la experiencia clínica para llevar a cabo la intervención narrativa:

- Construir la estructura de la historia antes que el vocabulario y el lenguaje complejo.
- Usar múltiples ejemplos para promover la generalización y la metacognición.
- Promover la participación activa de los niños durante la intervención.
- Contextualizar, desglosar y reconstruir la historia (enfoque «todo-parte-todo»).
- Usar apoyos visuales (iconos, dibujos, organizadores gráficos) para hacer de lo abstracto algo tangible.
- Ofrecer retroalimentación correctiva inmediata y específica.
- Usar indicios eficientes y efectivos (como la técnica de los dos pasos: pregunta + modelo).
- Diferenciar, individualizar y extender las metas perseguidas según cada niño.
- Planificar oportunidades de generalización (involucrar a maestros y a familias, usar los materiales del aula).

- ¡Hacerlo divertido! Usar juegos, atención social, expresión animada y movimiento.

Puede ayudar a mejorar la intervención narrativa el seguir las cuatro vías de regulación emocional de las que hablan los últimos hallazgos de la neurociencia (Sigman, 2022):

- La primera es la *inducción*. Aunque pensamos que primero se experimenta la emoción y luego se expresa, lo cierto es que el cerebro lee los estados corporales para descubrir o construir las emociones que experimentamos. A través de los gestos interpretamos las emociones de los demás, pero el cerebro también utiliza el cuerpo para inferir las propias. Las expresiones corporales de las personas con las que convivimos inducen miméticamente las que adoptamos nosotros mismos, lo que cambia nuestra percepción del mundo.
- La segunda es la *distracción y atención*. La distracción se hace presente sin que la convoquemos, como sucede, por ejemplo, cuando estamos leyendo un libro y de pronto reparamos en que llevamos un buen rato pasando la vista por sus páginas sin experimentar la más mínima conexión con lo que estamos leyendo. La atención, sin embargo, funciona de acuerdo con cuatro engranajes: en primer lugar, la *orientación exógena*, que se da cuando el foco mental se desplaza sin que uno se lo proponga (por ejemplo, si estamos haciendo algo y de pronto recibimos una llamada), dado que la forma exógena de dirigir la atención es una de las funciones del sistema atencional; en segundo lugar, la *orientación endógena*, que es la capacidad de dirigir la atención por voluntad propia (por ejemplo, cuando conducimos por primera vez por una ciudad y vamos prestando atención a un recorrido que todavía no nos resulta familiar), lo cual explica por qué las primeras veces, grandes focos de la orientación endógena en sí mismas, nos resultan tan memorables; en tercer lugar, el *sostener la atención*, lo cual consiste en la lucha para que no se desvíe de un foco determinado nuestra concentración (por ejemplo, cuando nos aburrimos en una clase y ponemos nuestro esfuerzo en mantenernos pendientes) y representa uno de los mecanismos básicos del sistema atencional; y, en cuarto lugar, el *desenganchar la atención*, pues a veces la mente queda atrapada en un pozo (por ejemplo, cuando la depresión nos lleva a tener pensamientos circulares), en cuyo caso es necesario que el sistema atencional recurra a este mecanismo.

- La tercera es la *resignificación*. La resignificación, que resulta misteriosa y mucho menos intuitiva que la distracción, pasa por desaprender asociaciones corporales muy arraigadas, desembocando en la construcción de relatos capaces de modular la emoción que nos produce una determinada experiencia. Por ejemplo, el miedo o la sensación corporal desagradable que nos produce el vértigo cuando subimos a una montaña rusa se convierten, si somos capaces de resignificarlos, en una experiencia placentera y divertida que nos apetece repetir.
- La cuarta es la *granularidad y ambigüedad*. En esta vía se parte de la asunción de tres principios básicos del mundo de las emociones: a) algunas son más propensas a confundirse que otras; b) para resignificarlas, es necesaria una buena dosis de práctica y aprendizaje, más allá de la mera voluntad; y c) cada persona tiene sus predisposiciones y suele haber algún sentimiento que domina su experiencia emocional. Se trata de encontrar una representación más granular de las emociones, es decir, de contemplarlas en una perspectiva que nos permita ver su versatilidad y sus superposiciones, así como que nos brinde un mayor control sobre cuándo y cómo sentir miedo, enfado, felicidad, tristeza, celos o sorpresa.

En cierto modo, mediante la exposición de estas cuatro vías, ya nos hemos empezado a adentrar en algunas de las posibilidades que nos aporta el espectacular desarrollo de la neurociencia durante las últimas décadas. Aún nos queda, sin embargo, exponer algunos aspectos de ella que impactan de forma particular sobre lo que llamamos imaginación literaria.

Entre los diversos aspectos que podemos trabajar dentro de la relación entre neurociencia y educación literaria, hay varios que pueden resultar reseñables. En primer lugar, diremos algo acerca del modo en que la lectura activa el cerebro humano. Después de eso, pasaremos a abordar de manera más específica algunas de las claves que la neurociencia nos ha ofrecido en las últimas décadas sobre los efectos que la lectura de literatura produce en nuestra configuración neuronal, los cuales tienen a menudo cierta extensión social, como sucede con el impacto positivo que tiene la lectura literaria para la teoría de la mente, que será otra de las facetas que consideremos. En esta dimensión social de la lectura seguiremos ahondando mediante una reivindicación de la lectura en

Neurociencia e imaginación literaria

voz alta desde la infancia. Concluiremos este apartado y nuestro tema con algunas nociones sobre lo importante que puede llegar a ser el cultivar el hábito de la lectura desde la infancia como una forma de fomentar nuestra salud mental e incluso de prevenir el deterioro cognitivo que nos sobrevenirá al final de nuestra etapa adulta.

Lectura y activación cerebral

Una de las aportaciones que debemos tener en cuenta dentro de la relación entre neurociencia y educación literaria es la activación cerebral que se produce tanto por efecto de la alfabetización como por efecto de la lectura. Dehaene et al. (2010) afirman que la alfabetización mejora la –valga la redundancia– alfabetización visual y las respuestas corticales a categorías visuales no relacionadas con la lectura, dado que reduce la dispersión de las respuestas neuronales, correlaciona positivamente el rendimiento de la lectura con las respuestas faciales y mejora el contraste cara-frente. También desarrolla las respuestas al lenguaje hablado, al mejorar la comprensión del habla. La lectura activa el reconocimiento visual de palabras mediante una mejor codificación fonológica y el reclutamiento ortográfico adicional. Mientras que la alfabetización de adultos provoca cambios neuronales significativos, como una mayor respuesta al reconocimiento visual de palabras y a las cadenas de letras, activando la red del lenguaje hablado a través de la lectura, la escolarización temprana puede limitar la plasticidad sensorial de los adultos o hacerla desaparecer con la práctica de la lectura, por lo que la alfabetización mínima en niños de 6 años es suficiente para establecer la competencia lectora.

Sobre cómo activa la lectura el cerebro, Zunshine (2014) describe un experimento con niños de Educación Infantil que leyeron libros ilustrados con o sin vocabulario metacognitivo (son verbos metacognitivos, por ejemplo, «pensar», «saber», «recordar», «preguntarse», «averiguar» o «adivinar»). Los resultados mostraron que construir interpretaciones mentalistas a partir de ilustraciones y textos que implícitamente destacan los estados mentales, es decir, de textos que implican poner en práctica una cognición activa, es más importante que escuchar de manera explícita numerosos términos metacognitivos. Al final, aunque los niños expuestos a términos metacognitivos explícitos los usaron más, lo hicieron incorrectamente.

Por otra parte, hemos de ver cómo reacciona el cerebro con la lectura literaria y, en concreto, con la de literatura infantil. Hutton et al. (2015) muestran que leer en voz alta en casa activa tanto las áreas cerebrales clave para la comprensión narrativa como las imágenes mentales en niños preescolares, lo que destaca la importancia de la lectura compartida en la alfabetización

emergente. Mata (2016) señala que leer textos literarios activa y modifica varias áreas del cerebro, sugiriendo que la ficción, incluso la infantil, influye en el pensamiento, las emociones y el comportamiento. Esto invita a reflexionar sobre la literatura infantil y juvenil, reconociendo su impacto en el cerebro de niños y jóvenes, así como en el de los adultos.

Debemos hablar aquí, por último, de la teoría de la semántica encarnada (Berns et al., 2013), que alude al hecho de que la comprensión de las acciones y eventos en un texto está relacionada con la activación de áreas del cerebro que procesan experiencias sensoriales y motoras. Esta teoría implica que, al leer un relato, el lector puede experimentar una conexión con el cuerpo del protagonista, lo que puede alterar la conectividad en las regiones somatosensoriales y motoras del cerebro. La activación del córtex somatosensorial se produce al leer metáforas, especialmente aquellas que son táctiles. Y esto sugiere que la lectura de una novela puede invocar actividad neuronal asociada con sensaciones corporales, lo cual afianza la idea de que la semántica está encarnada en nuestras experiencias físicas y sensoriales.

Neurociencia y lectura de literatura

La relación, algo más específica, entre neurociencia y lectura literaria produce varios efectos significativos, algunos de los cuales los vamos a señalar aquí: la *identificación basada en la mimesis como simulación*; la relación entre *lectura literaria y emociones*; y, por último, el *efecto de la lectura de novelas en la configuración neuronal*.

En primer lugar, la *identificación basada en la mimesis como simulación*. Según señala Oatley (1995), desde fuera del texto, centrados en un modelo mental del mundo imaginado, sentimos curiosidad, alivio y sorpresa. Al entrar en el mundo ficticio, presenciamos eventos, sentimos simpatías y antipatías, revivimos recuerdos emocionales y nos identificamos con los personajes, adoptando sus objetivos y enfrentando sus obstáculos. La simulación literaria es clave para la psicología cognitiva de la lectura, pues, a pesar de la resistencia de algunos psicólogos a la ficción, esta y las emociones que genera nos acercan a verdades importantes que influyen en nuestras actitudes y valores. La narrativa ficticia parece una forma de hechicería, pero es esencial comprender sus bases para entender la individualidad, la mente y la cultura.

En segundo lugar, la relación entre *lectura literaria y emociones*. Las emociones influyen en la lectura y la interpretación de eventos posteriores, como señalan Mar et al. (2011). En primer lugar, las emociones no deseadas pueden hacer que dejemos de leer, independientemente de si son positivas o negativas. En segundo lugar, influyen en el ritmo de lectura: conectar con los personajes ralentiza la lectura y aumenta el compromiso con ella, mientras

que un *thriller* puede aumentar la ansiedad y provocar sobresaltos. Las emociones evocadas por la lectura afectan el procesamiento cognitivo incluso después de terminar el libro. Las novelas, que son disparadores emocionales poderosos, influyen en la cognición, la percepción y la acción, con efectos emocionales más duraderos o intensos. La narrativa literaria ofrece una profunda simulación de la experiencia, sugiriendo efectos emocionales más profundos que los típicos. De este modo, usar la ficción narrativa como disparador emocional permite examinar el funcionamiento de las emociones en la vida real. Las emociones de la ficción narrativa transforman nuestro pensamiento y personalidad, instigando el cambio personal y modificando la personalidad, aunque estos cambios no siempre sean duraderos. El compromiso profundo con los textos produce cambios más duraderos, y la literatura tiene potencial para inducir el cambio propio, especialmente en quienes evitan las emociones. Los escritores exploran sus emociones en su escritura, transmitiéndolas a los lectores.

En tercer lugar, el *efecto de la lectura de novelas en la configuración neuronal*. Berns et al. (2013) estudiaron los efectos de la lectura de novelas en la configuración neuronal usando la técnica de la resonancia magnética funcional (fMRI). Observaron cambios en la actividad cerebral en reposo durante tres semanas mientras los participantes leyeron una novela completa, encontrando tres tipos de cambios: a corto plazo, se dio un aumento significativo en la conectividad en el giro angular izquierdo y los giros temporales posteriores derechos, relacionados con la comprensión de historias y la toma de perspectiva, si bien estos cambios decayeron rápidamente tras terminar la novela; a largo plazo, se observaron cambios persistentes en la conectividad durante varios días, especialmente en la corteza somatosensorial bilateral, lo que sugiere un mecanismo para la semántica encarnada (que ya hemos visto lo que es), donde la lectura invoca actividad neuronal relacionada con sensaciones corporales, alterando la conectividad en las áreas somatosensoriales y motoras; por último, se observaron redes de estado de reposo, esto es, patrones de actividad cerebral que persistieron incluso sin tareas activas, indicando que la lectura influye en la organización dinámica de la actividad cerebral.

Lectura literatura y teoría de la mente

Algún que otro trabajo (Kidd & Castano, 2013) se ha dedicado a explorar la relación entre lectura literaria y teoría de la mente. Esta última, clave para las relaciones sociales complejas, permite comprender los estados mentales ajenos, facilitando la navegación social y la empatía. Por eso, los déficits que se dan en ella se asocian con dificultades interpersonales y psicopatologías, mientras que su desconexión puede dañar las relaciones. La lectura de ficción

literaria mejora temporalmente la teoría de la mente en comparación con la no ficción o el no leer, lo que sugiere que el compromiso con las obras de arte influye en cierto modo en nuestra socialización. Hay que tener en cuenta que los investigadores distinguen entre teoría de la mente cognitiva (inferir creencias e intenciones ajenas) y afectiva (detectar y comprender emociones ajenas). A partir de ahí, la teoría de la mente afectiva, en concreto, se relaciona positivamente con la empatía y negativamente con el comportamiento antisocial. Por ello, fomentamos la teoría de la mente en nuestros hijos y alumnos, haciéndoles considerar los estados emocionales ajenos («¿Crees que está feliz o triste por tu acción?»). Las prácticas culturales, como leer ficción, pueden promover y refinar la sensibilidad interpersonal a lo largo de la vida. Y es que la lectura de ficción puede aumentar la empatía y ampliar el conocimiento que tenemos de la vida de los demás, ayudándonos a reconocer similitudes y a reducir la extrañeza al transmitir valores sociales. Sin embargo, la relación entre la familiaridad con la ficción y la teoría de la mente puede deberse a características más sutiles del texto. Por ejemplo, la ficción puede cambiar cómo pensamos de los demás y no solo qué pensamos. Asimismo, la ficción literaria, en particular, exige a los lectores participar en la lectura de la mente y la construcción de personajes, dado que utiliza dispositivos estilísticos fonológicos, gramaticales y semánticos para desfamiliarizar a los lectores, desafiando sus expectativas y pensamientos.

Por su parte, Ezpeleta Echávarri (2018) relaciona lectura, teoría de la mente y neuronas espejo. La lectura activa las neuronas espejo, que nos ayudan a ponernos en el lugar del otro, como sucede con la teoría de la mente. La comunicación, en cualquier modalidad, activa el cerebro a múltiples niveles y en paralelo.

Neurociencia y lectura en voz alta

Entre los aspectos a tratar en la relación entre neurociencia y educación literaria está la relación de la primera con la lectura en voz alta. Ya hemos visto cómo, en cuanto a los efectos de esta práctica, Hutton et al. (2015) descubrieron que leer en voz alta en casa activa áreas cerebrales clave para la comprensión narrativa y el desarrollo de las imágenes mentales en niños preescolares. Esto arroja luz sobre los fundamentos neurobiológicos de la alfabetización emergente y el impacto de la lectura compartida en la primera infancia, apuntando a que la mayoría del analfabetismo es prevenible y se debe a la falta de recursos, motivación o estimulación para aprender a leer. Los padres son los primeros maestros de sus hijos, y la calidad de la estimulación cognitiva en el hogar, especialmente antes de la escuela, influye mucho en su rendimiento y salud. A causa de esto, los libros infantiles fomentan

el compromiso entre padres e hijos durante etapas clave del desarrollo cerebral, ofreciendo un vocabulario más amplio y gramaticalmente correcto y tratando temas cotidianos que la conversación normal no aborda, sobre todo en hogares de bajo nivel socioeconómico. Por ello, la Asociación Americana de Pediatría recomienda leer en voz alta en casa desde el principio. Por otro lado, el aprendizaje y la curiosidad son excelentes para el cerebro (Ezpeleta Echávarri, 2018), pero sus beneficios son aún mayores cuando se comparten. El efecto positivo de la lectura se multiplica en un entorno social, por lo que es mejor compartir estas experiencias.

La reserva cognitiva

También la relación entre neurociencia y educación literaria nos lleva a hablar de la importancia que la lectura tiene para aumentar nuestra reserva cognitiva (Ezpeleta Echávarri, 2018). Esta se refiere a la cantidad y la calidad de nuestro mobiliario intelectual y es la mejor baza que tiene el cerebro para protegerse del declinar cognitivo, ya sea este acarreado por el paso del tiempo o sobrevenido por una enfermedad degenerativa. Si una persona está pre-dispuesta (naturaleza más ambiente) a sufrir demencia cuando llegue a los 80 años, a mayor reserva cognitiva, más tarde comenzará con los síntomas, e incluso podrá alargar tanto ese momento que fallecerá antes de que aparezcan. En este sentido, somos y sobre todo seremos lo que leemos, usando la lectura como símil.

Esta condición del ser humano pone de relieve el enorme valor de la lectura para favorecer la reserva cognitiva y la salud cerebral. Leer produce en nuestro cerebro una especie de efecto mariposa, porque cuando se lee se activa la corteza visual, así como las áreas específicas para otorgar valor lingüístico a la información visual, las que otorgan significado a lo que se lee, las del lenguaje (aunque no se lea en voz alta) y las relacionadas con la emoción o el placer de la lectura. Además, hay grandes zonas que se ponen a trabajar en paralelo. Así sucede con el lóbulo frontal, que con sus funciones ejecutivas nos ayuda a ordenar mentalmente personajes, fechas, tramas. Y así sucede con las zonas relacionadas con la memoria de trabajo (lo que estamos leyendo), la memoria biográfica (lo que hemos leído) y la memoria de futuro o prospectiva (lo que aún no hemos leído, pero intuimos que va a pasar).

Bibliografía

- Adomat, D. S. (2014). Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i3.3865>
- Anaya-Reig, N., & Calvo Fernández, V. (2022). Corpus comentado de literatura infantoyjuvenil sobre dislexia: Una opción para biblioterapia. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17647>
- Anaya-Reig, N., Calvo Fernández, V., & Burgos Videla, C. (2025). El álbum ilustrado infantil como herramienta psicoeducativa en casos de discapacidad y de diversidad funcional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 179-189. <https://doi.org/10.5209/dill.95902>
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590-600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Corkum, P., Corbin, N., & Pike, M. (2010). Evaluation of a School-Based Social Skills Program for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/07317101003776472>
- Cox Gurdon, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos*. Urano.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Filho, G. N., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., & Cohen, L. (2010). How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science*, 330(6009), 1359-1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: Entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36(S1), 13-19. <https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003036>
- Ezpeleta Echávarri, D. (2018). *La lectura desde la neurociencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Figueira, D. (2009). Autistic Solitude and the Act of Reading. *Symploké*, 17(1-2), 281-286. <https://doi.org/10.1353/sym.2009.0010>

- Flores Fernández, C., & Rioseco Vergara, M.-P. (2020). La biblioterapia y sus contextos de uso en niños y en adolescentes. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(3), 1-17.
- Fundelius, E., Wade, T., Robbins, A., Wang, S., McConomy, M. A., & Fumero, K. (2023). Universal Design Principles for Multimodal Representation in Literacy Activities for Preschoolers. *Inclusive Practices*, 2(1), 13-21. <https://doi.org/10.1177/27324745221140380>
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2014). *Construyendo puentes. La técnica de la caja de arena (sandtray)* (2ª). Desclée De Brouwer.
- Hou, X. (2022). Constructing the ADHD Child in Historical Children's Literature. *Humanities*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.3390/h12010003>
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kurtts, S. A., & Gavigan, K. W. (2017). Understanding (dis)abilities through children's literature. *Education Libraries*, 31(3), 23. <https://doi.org/10.26443/el.v3i13.259>
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081309>
- Losada, A. V. (2020). La biblioterapia como recurso terapéutico interdisciplinario. *Revista de Psicología*, 1(19), 210-221. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe057>
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25(5), 818-833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilitia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Mata, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 34, 48-51.
- Miller, J. (2018). Medicines of the Soul: Reparative Reading and the History of Bibliotherapy. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 51(2), 17-34. <https://doi.org/10.1353/mos.2018.0015>
- Miñambres Abad, A., Jove Monclus, G., Canadell Francino, J. M., & Navarro Rodríguez, M. (2018). *La lectura terapéutica en la biblioterapia*. Ediciones UMH.

- guez, M. P. (1996). ¿Se pueden tocar los cuentos...? ONCE. <https://goo.su/WmRZ4gz>
- Mogollon Gauta, D. C. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7, 192-206. <https://doi.org/10.22519/2145888X.949>
- Mora, V. L. (2024). *Construir lectores*. Vaso Roto.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1), 53-74. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)P4296-S](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)P4296-S)
- Quintanal Díaz, J. (1999). *La lectura de regazo, más que un derecho una necesidad*. Dykinson.
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y escribir. Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM.
- Rodríguez-Meirinhos, A., & Ciria-Barreiro, E. (2018). Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 295-312. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-05>
- Rodriguez-Ucros, A. M., Hernández-Pabón, J. C., & Palacios Sánchez, L. (2024). Una reflexión sobre el trastorno del espectro autista en la industria audiovisual. *Revista de Medicina y Cine*, 20(2), 189-207. <https://doi.org/10.14201/rmc.26659>
- Savalle, I., Lemoine, L., Schneider, B., & Besançon, M. (2022). Les représentations du TDAH dans la littérature jeunesse: Analyse d'un corpus francophone et comparaison avec un corpus anglophone. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 65(1), 101-125. <https://doi.org/10.3917/psy.651.0101>
- Serradas Fonseca, M. (1999). El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario. *Aula*, 11, 233-245. <https://doi.org/10.14201/3533>
- Sigman, M. (2022). *El poder de las palabras. Cómo cambiar tu cerebro (y tu vida) convirtiendo*. Debate.
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Stearns, C. (2015). Bad kids and bad feelings: What children's literature teaches about ADHD, creativity, and openness. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 410-426. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064303>

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas.* Deusto.

Zunshine, L. (2014). What Reading Fiction Has to Do With Doing Well Academically. *Style*, 48(1), 87-92.

#0x / Referencias bibliográficas

- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G., & Freed, J. (2012). Implementation of a manualized communication intervention for school-aged children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: The Social Communication Intervention Project. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 245-256. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00147.x>
- Adomat, D. S. (2014). Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i3.3865>
- Aguiar e Silva, V. M. de. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos.
- Alt, M., Mettler, H. M., Erikson, J. A., Figueroa, C. R., Etters-Thomas, S. E., Arizmendi, G. D., & Oglivie, T. (2020). Exploring Input Parameters in an Expressive Vocabulary Treatment With Late Talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 63(1), 216-233. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00219
- Alt, M., Meyers, C., Oglivie, T., Nicholas, K., & Arizmendi, G. (2014). Cross-situational statistically based

- word learning intervention for late-talking toddlers. *Journal of Communication Disorders*, 52, 207-220. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.07.002>
- Anaya-Reig, N., & Calvo Fernández, V. (2022). Corpus comentado de literatura infantiojuvenil sobre dislexia: Una opción para biblioterapia. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 55-65. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17647>
- Anaya-Reig, N., Calvo Fernández, V., & Burgos Videla, C. (2025). El álbum ilustrado infantil como herramienta psicoeducativa en casos de discapacidad y de diversidad funcional. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 179-189. <https://doi.org/10.5209/dill.95902>
- Baker, E. (2021). Minimal pairs intervention. En A. L. Williams, S. McLeod, & R. J. McCauley (Eds.), *Interventions for Speech Sound Disorders in Children* (pp. 33-60). Paul H. Brookes Publishing. <http://hdl.handle.net/1959.7/uws:59955>
- Balthazar, C. H., Ebbels, S., & Zwitserlood, R. (2020). Explicit Grammatical Intervention for Developmental Language Disorder: Three Approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 226-246. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00046
- Balthazar, C. H., & Scott, C. M. (2018). Targeting Complex Sentences in Older School Children With Specific Language Impairment: Results From an Early-Phase Treatment Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(3), 713-728. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0105
- Baron, L. S., & Arbel, Y. (2022). An Implicit-Explicit Framework for Intervention Methods in Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), 1557-1573. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00172
- Berninger, V. W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. En *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). The Guilford Press.
- Berns, G. S., Blaine, K., Prietula, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590-600. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0166>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & consortium, and the C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.

- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Calderón Almendros, I., & Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: Mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Cantero Serena, F. J., & Mendoza Fillola, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 33-78). Prentice Hall.
- Caro Velarde, M. T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el enfoque basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-49. <https://doi.org/10.6018/j/210961>
- Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Actitudes, valores y normas. Hekade-mos. *Revista Educativa Digital*, 3(7), 23-42.
- Cedeño Suárez, M., & Macías Barberán, J. R. (2024). Estrategias didácticas para favo- recer la comprensión lectora en niños con autismo. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 7(14), 1-20. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0001>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2015). *Literatura, siempre*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comuni-cación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Corrales Castaño, L., & Rodríguez Torres, J. (2024). Alumnado con Trastorno del espectro autista y el DUA como estrategia de inclusión educativa. *Europ-ean Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/ep-sir-2024-567>
- Corkum, P., Corbin, N., & Pike, M. (2010). Evaluation of a School-Based So-cial Skills Program for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, 32(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/07317101003776472>
- Cox Gurdon, M. (2020). *La magia de leer en voz alta. Los beneficios intelectuales y emocio-nales*. Ediciones Universidad de Cantabria.

nales de la narrativa oral en niños y adultos. Urano.

Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.-J., & Sawyer, B. (2020). Social Networks of Children With Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child Development*, 91(2), 471-487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13183>

Decreto núm. 101/2023 de Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de 9 mayo. Establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, D 101/23, 90 BOJA 1 (2023). <https://goo.su/WQxu7t>

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Filho, G. N., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., & Cohen, L. (2010). How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science*, 330(6009), 1359-1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>

Dodd, B. (2014). Differential Diagnosis of Pediatric Speech Sound Disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(3), 189-196. <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0017-3>

Dodd, B., McIntosh, B., Crosbie, S., & Holm, A. (2024). Diagnosing inconsistent phonological disorder: Quantitative and qualitative measures. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 38(5), 453-476. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2224916>

Dodd, B., Reilly, S., Ttofari Ecen, K., & Morgan, A. T. (2018). Articulation or phonology? Evidence from longitudinal error data. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(11), 1027-1041. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1488994>

Ehri, L. C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

Ehri, L. C. (2022). What Teachers Need to Know and Do to Teach Letter-Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53-61. <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>

Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: Entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de Neurología*, 36(S1), 13-19. <https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003036>

Ezpeleta Echávarri, D. (2018). *La lectura desde la neurociencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Farquharson, K. (2019). It Might Not Be "Just Artic": The Case for the Single Sound Error. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1), 76-84. https://doi.org/10.1044/2018_PERS-SIG1-2018-0019

- Feria Gómez, I., Olivares García, M. Á., & García Cabrera, M. del M. (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.
- Figueira, D. (2009). Autistic Solitude and the Act of Reading. *Symploké*, 17(1-2), 281-286. <https://doi.org/10.1353/sym.2009.0010>
- Fillingham, J. K., Hodgson, C., Sage, K., & Lambon Ralph, M. A. (2003). The application of errorless learning to aphasic disorders: A review of theory and practice. *Neuropsychological Rehabilitation: An International Journal*, 13(3), 337-363. <https://doi.org/10.1080/09602010343000020>
- Flores Fernández, C., & Rioseco Vergara, M.-P. (2020). La biblioterapia y sus contextos de uso en niños y en adolescentes. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(3), 1-17.
- Fundelius, E., Wade, T., Robbins, A., Wang, S., McEconomy, M. A., & Fumero, K. (2023). Universal Design Principles for Multimodal Representation in Literacy Activities for Preschoolers. *Inclusive Practices*, 2(1), 13-21. <https://doi.org/10.1177/27324745221140380>
- Garay Beltrán, L. M., & Carmona-Cardona, C. A. (2025). TDAH y conducta adaptativa: Una revisión narrativa. *Ciencias y Academia*, 6, 101-113. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4758>
- García Flores, D. M., & Espinoza Bravo, M. G. (2025). Desarrollo de la Lingüística en Estudiantes con NEE (TDAH). *Reincasol*, 7(4), 382-403. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)382-403](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)382-403)
- Garcia-Molina, I. (2021). Irony and autism: A preliminary study of the impact of visual stimulus (Ironía y autismo: Un estudio preliminar del impacto de los estímulos visuales). *Studies in Psychology*, 42(1), 104-129. <https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1857597>
- Garrido, M. L. V., & Ferreira, C. (2023). Estudio de la representación de la figura humana en niños diagnosticados de TEA. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 79-103. <https://doi.org/10.32541/%252orecie.2023.v7i1.pp79-103>
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2014). *Construyendo puentes. La técnica de la caja de arena (sandtray)* (2^a). Desclée De Brouwer.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S. (2009). Want to Improve Children's Writing? Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*, 33(4), 20-27, 40.

- Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405-438). The Guilford Press.
- Grosso, M. L. (2024). Adecuaciones curriculares de Lengua Española para estudiantes con autismo: Propuesta de la unidad de aprendizaje “Presentaciones personales”. *Didacticae*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.1344/did.45205>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Roehling, J. V. (2018a). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9841-x>
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018b). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hernández Núñez, A., & Camacho Conde, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 41-53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2665>
- Hogan, T. P., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v44i3.6688>
- Hou, X. (2022). Constructing the ADHD Child in Historical Children’s Literature. *Humanities*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.3390/h12010003>
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Junta de Andalucía. (2024). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria*. Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. <https://goo.su/ORAdSUs>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kurtts, S. A., & Gavigan, K. W. (2017). Understanding (dis)abilities through children’s literature. *Education Libraries*, 31(3), 23. <https://doi.org/10.26443/el.v31i3.259>

- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081309>
- Losada, A. V. (2020). La biblioterapia como recurso terapéutico interdisciplinario. *Revista de Psicología*, 1(19), 210-221. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe057>
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional*, 54(2), 59-73. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333>
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 57-72. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>
- Luque-Parra, D. J., Elósegui-Bandera, E., & Casquero-Arjona, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: Aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 33-44. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203>
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25(5), 818-833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Martín Vegas, R. A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- Mata, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 34, 48-51.
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higueras, P. C. Cerrillo Torremocha, & J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Miller, J. (2018). Medicines of the Soul: Reparative Reading and the History of Bibliotherapy. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal*, 51(2), 17-34. <https://doi.org/10.1353/mos.2018.0015>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La LOMLOE y el nuevo currículum: hacia un enfoque competencial. *Biblioteca de Educación*. <https://goo.su/z04ql>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Competencia en comunicación lingüística. *Educagob. Portal del sistema educativo español*. <https://goo.su/KN3E>
- Miñambres Abad, A., Jove Monclus, G., Canadell Francino, J. M., & Navarro Rodríguez, M. P. (1996). ¿Se pueden tocar los cuentos...? ONCE. <https://goo.su/WmRZ4gz>
- Mogollon Gauta, D. C. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7, 192-206. <https://doi.org/10.22519/2145888X.949>
- Mora, V. L. (2024). *Construir lectores*. Vaso Roto.
- Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, 153-167.
- Mueller, M. M., Palkovic, C., & Mainard, C. S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders. *Psychology in the Schools*, 44(7), 691-700. <https://doi.org/10.1002/pits.20258>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Núñez Ruiz, G. (2014). *Lectura literaria y lecturas del mundo. Notas sobre la lectura y la educación literaria*. Universidad de Almería.
- Nussbaum, M. C. (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10ª). Paidós.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23(1), 53-74. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)P4296-S](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)P4296-S)
- Palazón López, J. (2025). *Intervenciones especializadas para la mejora de la lectura, la escritura, el lenguaje y el habla. De la evidencia científica a la práctica profesional*.

- Pirámide.
- Paredes-Cartes, P., & Moreno-García, I. (2015). Estudio comparativo del lenguaje en niños con sintomatología hiperactiva-atencional y menores con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 151-156.
- Plante, E., & Gómez, R. L. (2018). Learning Without Trying: The Clinical Relevance of Statistical Learning. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3S), 710-722. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-O131
- Plante, E., Tucci, A., Nicholas, K., Arizmendi, G. D., & Vance, R. (2018). Effective Use of Auditory Bombardment as a Therapy Adjunct for Children With Developmental Language Disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 320-333. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0077
- Quintanal Díaz, J. (1999). *La lectura de regazo, más que un derecho una necesidad*. Dykinson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, RD 157/22, 52 BOJA 1 (2022). <https://goo.su/F4mBoWo>
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y escribir. Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM.
- Rivièr, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Rodríguez-Meirinhos, A., & Ciria-Barreiro, E. (2018). Revisión de intervenciones para mejorar las habilidades pragmáticas en niños y niñas con problemas de conducta y atención. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 295-312. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-05>
- Rodríguez-Ucros, A. M., Hernández-Pabón, J. C., & Palacios Sánchez, L. (2024). Una reflexión sobre el trastorno del espectro autista en la industria audiovisual. *Revista de Medicina y Cine*, 20(2), 189-207. <https://doi.org/10.14201/rmc.26659>
- Roepke, E., & Brosseau-Lapré, F. (2023). Speech Error Variability and Phonological Awareness in Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(1), 246-263. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00031
- Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Savalle, I., Lemoine, L., Schneider, B., & Besançon, M. (2022). Les représentations du TDAH dans la littérature jeunesse: Analyse d'un corpus francophone et comparaison avec un corpus anglophone. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 65(1),

101-125. <https://doi.org/10.3917/psy.651.0101>

- Sazo Ávila, J. A. (2022). Una revisión narrativa sobre las estrategias para la intervención de la comunicación en niños y niñas con alto riesgo de trastorno del espectro del autismo. *UCMAULE. Revista Académica*, 63, 81-95. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.81>
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/o198287976.003.003>
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Serradas Fonseca, M. (1999). El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario. *Aula*, 11, 233-245. <https://doi.org/10.14201/3533>
- Sigman, M. (2022). *El poder de las palabras. Cómo cambiar tu cerebro (y tu vida) conversando*. Debate.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Stearns, C. (2015). Bad kids and bad feelings: What children's literature teaches about ADHD, creativity, and openness. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 410-426. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1064303>
- Storkel, H. L. (2022). Minimal, Maximal, or Multiple: Which Contrastive Intervention Approach to Use With Children With Speech Sound Disorders? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(3), 632-645. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00105
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., & Díaz-Maíllo, I. (2006). Revisión del modelo de alerta e intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología*, 2(42), 53-61. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005799>
- Walter, K., Dockrell, J., & Connelly, V. (2021). A sentence-combining intervention for struggling writers: Response to intervention. *Reading and Writing*, 34(7), 1825-1850. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10135-8>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.
- Zunshine, L. (2014). What Reading Fiction Has to Do With Doing Well Academically. *Style*, 48(1), 87-92.
- Zwitserlood, R., van Weerdenburg, M., Wijnen, F., & Verhoeven, L. (2015). 'MetaTaal': Enhancing complex syntax in children with SLI: A metalinguistic and multimodal approach. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 50(3), 273-297. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12131>