

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 circunscribe 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 & Ríoaseco 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 emerjan 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 incomprensión. 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 conno-

taciones de actividad lúdica y ha de estimular la acción intelectual del niño o niña, involucrándole en la propia imagen gráfica e implicándolo –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 traumatizen 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 tesitura 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», advirtiéndole 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 & Pederesen (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 logopedas 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-par-te-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 sobrevendrá 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 predispuesta (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 infantojuvenil 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. *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.
- 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 Rodrí-

- 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/psye.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) conversando*. 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.