

Educación lingüística y literaria para alumnado con TDAH

Juan García Única

**Educación Lingüística de Alumnos de Educación Primaria
con Necesidades Educativas Especiales**

**Grado en Educación Primaria
Universidad de Granada**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Contenidos

EL TDAH Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA – 6

ASPECTOS DEL TDAH – 6

Aspectos cognitivos del TDAH – 6

Aspectos emocionales del TDAH – 6

Aspectos sociales del TDAH – 7

Aspectos comunicativos del TDAH – 8

Áreas clave del lenguaje y TDAH – 9

Comunicación social en TDAH – 10

COMORBILIDAD DEL TDAH – 11

EDUCACIÓN LITERARIA Y TDAH – 11

Canon LIJ sobre TDAH – 12

Programa de habilidades sociales para TDAH – 14

Relación entre TDAH y LIJ – 15

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA TDAH – 18

ADAPTACIONES DE AULA PARA TDAH – 18

ESTRATEGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA TDAH – 21

INTERVENCIONES LINGÜÍSTICAS EN ÁREAS CLAVE PARA TDAH – 22

TERAPIA DE JUEGO PARA TDAH – 23

APRENDIZAJE SIN ERROR – 24

INTERVENCIÓN SCIP – 27

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA ATENCIÓN – 28

ESTRATEGIAS ANTE EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO EN NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH – 30

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS CON TDAH – 31

Aprender, practicar, automatizar y simultanear – 31

Practicar la lectura sin odiar la lectura - 31

Entrenar la comprensión de instrucciones escritas con información múltiple - 32

Aprender a definir conceptos - 32

BIBLIOGRAFÍA - 33



n esta guía abordaremos diversos aspectos que tienen que ver con la educación lingüística y literaria de alumnos y alumnas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, más conocido, en virtud de sus siglas, como TDAH. Hemos dividido el material en dos grandes bloques. En el primero de ellos se encontrará una breve caracterización del TDAH a través de sus aspectos cognitivos, emocionales, sociales y comunicativos, seguida de la relación de comorbilidad que mantiene con otros trastornos del neurodesarrollo que afectan de un modo u otro a la producción y comprensión del lenguaje humano, como lo son el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la dislexia. Aunque nos será útil partir de los rasgos generales que presenta el TDAH, pondremos, dado el propósito de la asignatura para la que hemos elaborado esta guía, el acento en los aspectos comunicativos. El bloque se cerrará, no obstante, con una breve indagación en la relación entre TDAH y literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ); relación, dicho sea de paso, que no se ha establecido muy a menudo y que tiene mucho campo virgen todavía por explorar. El segundo bloque se centrará en la exposición de un conjunto de estrategias de intervención con niños y niñas con TDAH. Estas quedarán englobadas en las siguientes categorías: adaptaciones de aula, estrategias psicopedagógicas, intervenciones lingüísticas en áreas clave y terapia de juego. Comencemos.

El TDAH y la educación lingüística y literaria

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que se define, en última instancia, por una serie de aspectos diversos y caracterizados por la complejidad. En esta guía vamos a considerarlo a partir de la descripción –eso sí, sucinta– de sus diferentes dimensiones.

Aspectos del TDAH

Vamos a definir en esta guía el TDAH a partir de cuatro aspectos esenciales: los cognitivos, los emocionales, los sociales y los comunicativos. En estos últimos profundizaremos un poco más.

Aspectos cognitivos del TDAH

Cognitivamente, el TDAH se caracteriza por el predominio de la llamada «rigidez cognitiva» o «ausencia de flexibilidad cognitiva». Esta, la flexibilidad cognitiva, se define como «la capacidad de modificar el pensamiento o el enfoque ante situaciones o problemas y control inhibitorio en los niños afectados» (Garay Beltrán

& Carmona-Cardona, 2025, p. 107). Según estos mismos autores, los niños con TDAH suelen carecer de dicha flexibilidad, lo que se manifiesta a través de tres rasgos: mediante la re-



La asociación AMPACHICO recoge en su página web algunas estrategias elaboradas por la psicóloga Tamara García Lázaro que pueden ayudar a trabajar la rigidez cognitiva.

sistencia a aceptar sugerencias o ideas alternativas; mediante la tendencia a mantener rutinas rígidas; y mediante la incapacidad para adaptarse a nuevos entornos o demandas. Asimismo, según García Flores & Espinoza Bravo (2025), el TDAH afecta a áreas clave

como la comprensión, la memoria y la producción del lenguaje.

Aspectos emocionales del TDAH

En los niños con TDAH se observa una clara tendencia a la desregulación emocional (Ramírez Benavides et al, 2025), la cual se define por un escaso control sobre las propias emociones, lo que hace que estas se manifiesten con especial intensidad y, con frecuencia, al margen de la norma o la expectativa social.

Dado que los episodios de desregulación emocional pueden dar lugar

a situaciones conflictivas en el aula, nos gustaría añadir una breve nota

Si te interesa consultar un artículo breve, aunque bien construido y documentado, en el que se discute si la desregulación emocional es en sí misma o no un síntoma nuclear del TDAH (el cuarto junto con la inatención, la impulsividad y la hiperactividad), te animo a que le echéis un vistazo a este trabajo de Ana-María Soler-Gutiérrez y Julia Mayas, profesoras de la UNED.



al respecto. Una cosa importante a tener siempre presente es que los niños y niñas con TDAH no pierden el control sobre sus emociones a propósito, ni cuando les sucede esto se debe

a una suerte de mal comportamiento o a una carencia en la educación que reciben en casa. Simplemente no pueden evitarlo. Aunque la mayor parte del tiempo probablemente lo intentan, y a menudo lo consiguen, el centro escolar es un espacio lleno de estímulos que les puede resultar bastante complicado, donde la convivencia del día a día acaba por resultar agotadora. En la medida de lo posible, sería deseable que en el centro encontraran algún espacio seguro donde poder descargar su estrés sin que se les juzgue.



Puedes consultar aquí un documento extra en el que comentamos un ejemplo de construcción de lugar respetuoso en una escuela muy particular.

Aspectos sociales del TDAH

Entre los aspectos sociales del TDAH, podríamos citar un par de rasgos que nos parecen de relevancia: por un lado, los problemas para dominar la pragmática social; por otro, la presencia de conductas disruptivas o de desconexión social. Comencemos con lo primero. Como sucede con el TEA, las interacciones semántico-pragmáticas (turno de palabra, inicios de la conversación, lenguaje figurado o clarificaciones) se observan alteradas en el TDAH, hasta el punto de que los niños que lo padecen no comprenden 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, Estévez-Díaz & Díaz Maíllo, 2025). Según García Flores & Espinoza Bravo (2025), estaríamos ante una carencia de habilidades de escucha activa. Las implicaciones que esto plantea, así como las consecuencias que acarrea, han sido señaladas de este modo por Garay Beltrán & Carmona-Cardona: «El TDAH afecta negativamente la capacidad de adaptación de los niños en diversos contextos, comprometiéndolo habilidades esenciales para la vida cotidiana, como la socialización y la comunicación» (2025, p. 107).



En este vídeo del canal de YouTube de la Fundación CADAH encontrarás algunas estrategias para manejar la impulsividad de los niños hiperactivos en el aula.

Sea como fuere, los niños y niñas con TDAH enfrentan dificultades para regular su conducta impulsiva, lo que se traduce en reacciones inmediatas, las cuales llevan a cabo sin considerar las consecuencias. Ello explica que se reconozcan en ellos y ellas problemas para esperar su turno, frecuentes interrupciones en las conversaciones y dificultades para seguir instrucciones.

En cuanto al segundo aspecto social del TDAH que mencionamos, 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).

Aspectos comunicativos del TDAH

Comencemos por señalar las características generales del lenguaje en los niños y niñas con TDAH, las cuales se solapan en cierto modo con los aspectos cognitivos del trastorno, pues como señalan Vaquerizo-Madrid et al. (2006), de quienes tomamos el lis-

tado, estas se ponen de manifiesto en correlación con la disfunción ejecutiva:

- Dificultades en la atención y fallos en la función planificadora conversacional global, que les impiden disponer de una visión de conjunto de la conversación.
- Control inhibitorio pobre para impulsos verbales, que los hace poco previsibles durante el discurso.
- Memoria de trabajo verbal afectada, que da lugar a una falta de comprensión de las intenciones del interlocutor y a adecuar las respuestas al contexto.
- Escasa planificación, limitado plan estratégico argumental y escasa flexibilidad cognitiva, que les hace ser perseverantes y no comprender, por ejemplo, los toques de humor que pueden insertarse durante el discurso.

Ahora bien, además de estas características, debemos señalar otros dos aspectos que afectan a la comunicación en el TDAH: por un lado, la relación que existe entre las áreas claves del lenguaje y el TDAH; por otro, la manera como se ve afectada la comunicación social en el TDAH, la cual está definida por la impulsivi-

dad. Como son aspectos complejos, conviene que veamos cada uno de ellos un poco más en profundidad.

Áreas clave del lenguaje y TDAH

En específico, el TDAH apunta a la necesidad de fortalecer las áreas de comprensión, memoria y producción de lenguaje (García Flores & Espinoza Bravo, 2025). Y esta podría ser su concreción en áreas clave:

- *Nivel fonológico.* La conciencia fonológica es la habilidad para analizar los componentes del habla (sonidos frente a palabras) y procesarlos mentalmente, la cual es esencial para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta ruta fonológica tiene una relación muy clara con la memoria de trabajo y, en concreto, con la denominada cognición ejecutiva, disminuida en un amplio grupo de niños hiperactivos. Su déficit ocasiona fallos en la comprensión lectora, una correspondencia inadecuada entre el lenguaje hablado y el escrito, que hace que al llegar al final de párrafo los niños sean incapaces de mantener en su memoria los datos (palabras) que habían leído al principio de este, y que, por tanto, sea muy difícil el curso normal del aprendizaje de cualquier asignatura o, por ejemplo, de una segunda lengua (Vaquerizo-Madrid et al., 2006).
- *Nivel morfológico.* Los niños con TDAH presentan dificultades, aunque menores, en los siguientes aspectos: uso de reglas morfológicas referidas a la flexión y formación de palabras; uso de plurales, posesivos, formas verbales de tercera persona, verbos regulares y formas irregulares de sustantivos y verbos; formación de sustantivos complejos; y derivación de adjetivos (Paredes-Cartes & Moreno-García, 2015).
- *Nivel sintáctico.* La habilidad lingüística de estructurar oraciones sintácticamente es una de las más deficitarias en menores con sintomatología de TDAH (Paredes-Cartes & Moreno-García, 2015).
- *Nivel semántico.* Los niños con TDAH dominan las habilidades semánticas y pueden usarlas correctamente. A nivel comprensivo, logran identificar y definir el significado a través de un código lingüístico y denominan el nombre de objetos, personas o acciones. A nivel expresivo, logran se-

leccionar y definir el vocabulario adecuado y estructurarlo a la luz del contexto (Paredes-Cartes & Moreno-García, 2015).

- *Nivel pragmático.* Los niños con TDAH presentan problemas para ponerse en el papel del emisor en un contexto de comunicación en forma de diálogo (Paredes-Cartes & Moreno-García, 2015), como enseguida veremos, cuando nos ocupemos de la comunicación social en el trastorno.

Aunque ahora solo estamos definiendo los rasgos esenciales, más adelante comentaremos algunas intervenciones lingüísticas que pueden realizarse para TDAH en estas áreas clave. Asimismo, ha de tenerse en cuenta, por lo que concierne a la comorbilidad del TDAH, que este afecta a las mismas áreas clave del lenguaje en las que impactan otros trastornos, entre los que destaca el TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Comunicación social en TDAH

Un aspecto fundamental del TDAH tiene que ver con los problemas para llevar a cabo la comunicación social. 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 acarrea, tal como señalan los mismos autores, que los niños y niñas con TDAH muestren escollos significativos para regular la conducta impulsiva, reacciones inmediatas sin consideración de las consecuencias, problemas para esperar su turno, tendencia a interrumpir en las conversaciones o dificultades para seguir instrucciones.

De este modo, y por lo que se refiere a la comunicación social, puede hablarse con propiedad de la impulsividad propia del TDAH. Se puede establecer una relación entre la presencia de un temperamento difícil, el TDAH y el lenguaje, como muestran Vaquerizo-Madrid et al. (2006): el niño hiperactivo tiene dificultades para manejar los cambios ambientales, es desorganizado y carece casi por completo del control de los impulsos; además, tiene dificultades para emplear el idioma, así como para categorizar e historiar experiencias previas o actuales; por tanto, en su caso será mayor el riesgo de llegar a la frustración y de manifestar un funcionamiento social in-



En el caso de que la conducta de los niños y niñas con TDAH derive en agresividad, lo cual no tiene por qué suceder, la Fundación CADAH ofrece algunas directrices para lidiar con la situación.

efectivo, con lo que la figura del niño agresivo, ruidoso y rechazado acaba por asociarse comúnmente con la del TDAH; teniendo en cuenta todo esto, algunos niños con un repertorio limitado de palabras para describir sentimientos, pueden emplear en su lugar, para salir de una frustración, términos como «te odio», «déjame solo», etc., como único recurso lingüístico.

Comorbilidad del TDAH

Existe una comorbilidad entre el TDAH y otros trastornos del neurodesarrollo, en especial con aquellos relacionados con el lenguaje. Remanche Bunci et al. (2024) hablan de la comorbilidad del TDAH con el TDL, que se da de la siguiente manera en las áreas clave del lenguaje: en el nivel morfológico, las dificultades que presentan los menores con sintomatología de TDAH son inferiores a las observadas en los menores con TDL; en relación al nivel de sintaxis, los resultados obtenidos indican que no existen diferencias significativas entre el grupo con sintomatología de TDAH y el grupo TDL, aunque los niños del primer grupo presentan puntuaciones más bajas en comparación con los niños del segundo; en relación al nivel semántico, no se observan dife-

rencias entre los dos grupos; y, en el nivel pragmático, puede decirse que el de los menores con sintomatología de TDAH es más bajo que el de los niños con TDL.

De la comorbilidad entre TDAH y dislexia se ocupan Paredes-Cartes & Moreno-García (2025). Según exponen, el TDAH y la dislexia pueden ser factores secuenciales o resultantes uno del otro, dado que el no poder inhibir la hiperactividad o mantener el control atencional en los primeros años de vida pueden traer consigo problemas a nivel lector o escritor. De este modo, a medida que el estudiante crezca, estos factores incidirán aún más en las habilidades comunicativas, pudiendo derivar en una dislexia. Asimismo, el TDAH y la dislexia son dos de los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes en la infancia, presentándose juntos a menudo, por lo que, a causa de la alta comorbilidad entre ambos, se ha llegado a sugerir que pueden llegar a compartir causas neurobiológicas subyacentes.

Educación literaria y TDAH

La educación literaria para alumnos con TDAH es un aspecto, en general, poco estudiado y que ha recibido es-

caso interés, sobre todo si lo comparamos con el que sí ha suscitado el estudio de los problemas comunicativos. Aquí vamos a proponer tres líneas para establecer esa relación: en primer lugar, la construcción de un canon LIJ que aborde entre sus temas la realidad del TDAH; en segundo, a través de la propuesta de un programa de habilidades sociales sustentado sobre la LIJ; y, en tercer lugar, escudriñando en lo que podemos aprender de la visión histórica que la LIJ ha ofrecido sobre el TDAH.

Canon LIJ sobre TDAH

Hay, en principio, dos maneras mediante las cuales la educación literaria, a través de la LIJ puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños con TDAH valiéndose de la construcción de un canon. Este puede servir para dos cosas: para diseñar unidades curriculares sobre el TDAH, por un lado; y, por otro, para modificar la percepción social del TDAH.

Comencemos con lo primero, con el diseño de 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 la compasión y la

comprensión mutuas y accediendo a un mejor conocimiento del trastorno con ayuda de sus docentes. Por una parte, según este estudio, los niños 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. En general, todos respondieron a las imágenes en los textos, pero también aportaron sus propias creencias a la interpretación de las historias. Fue así como su comprensión sobre la discapacidad se enriqueció con los múltiples puntos de vista expresados por otros en el aula, demostrándose 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.

En cuanto a la segunda contribución que puede tener un canon LIJ a la mejora de la calidad de vida de los niños y niñas con TDAH, la de modificar la percepción social del trastorno, hay tres aspectos que podemos considerar relevantes. Merece la pena verlos uno a uno.

El primero lo señala Hou (2022), quien subraya que 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 modelos alternativos que se resistan a esta tendencia normalizadora.

Otro aspecto lo encontramos en Savalle et al. (2022), quienes ponen de manifiesto el interés potencial de un canon LIJ para sensibilizar a los niños y alumnos sobre el TDAH. Estas son las razones en las que se amparan: en primer lugar, abordan 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 com-

prendivos frente a apoyadores), esto puede permitir a los lectores posicionarse del lado de los segundos, es decir, los comprensivos y apoyadores; y, en tercer lugar, se aborda con ello la cuestión de la «culpabilidad» de los niños con TDAH respecto a sus comportamientos, teniendo en cuenta que a menudo se perciben, también de forma polarizada, como niños responsables y poco esforzados frente a quienes hacen todo lo posible por gestionar las consecuencias de su trastorno. Este último sería un punto importante a tratar en el diálogo con los niños lectores mediante actividades de sensibilización.

Por último, la necesidad de un canon LIJ de libros informativos sobre TDAH la justifican Batstra et al. (2020). Creen que hacen falta libros que reflejen de manera más diversa la investigación disponible sobre el TDAH, pues reconocen que la información asimétrica que ofrecen, priorizando la perspectiva biomédica sobre la psicosocial, puede afectar significativamente tanto a la toma de decisiones de los jóvenes, sus padres y los profesionales, como a las expectativas sobre las opciones de tratamiento disponibles.



Lamentablemente, no contamos con un corpus de LIJ en español que reúna libros sobre el TDAH, si bien en este artículo se puede encontrar una propuesta para trabajar el trastorno a partir de narraciones ilustradas..

Programa de habilidades sociales para TDAH

Una de las propuestas que encontramos para ayudar a los niños sus habilidades sociales es el programa Working Together: Building Children's Social Skills Through Folk Literature, que abreviaremos como WT. Su aplicación al TDAH la proponen



Aunque mucho nos tememos que es difícil acceder hoy a los materiales originales para implementar el programa WT, sobre todo desde España, una breve descripción del mismo puede encontrarse en este material que las propias autoras originarias, Gwendolyn Cartledge y Mary W. Kiarie, han puesto en circulación por la red.

Corkum et al. (2010), quienes ofrecen los detalles sobre el programa, basado en cuentos folclóricos. Este 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 una revisión de la habilidad aprendida en la sesión anterior, la presentación de un nuevo cuento folclórico, la discusión del cuento y su relación con la nueva habilidad, una actividad de práctica y una actividad de mantenimiento. El manual WT original 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 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 y relacionados tanto con la literatura folclórica como con situaciones de la vida real. A partir de ahí, los niños practicaban y recibían retroalimentación sobre su desempeño en las nuevas habilidades mediante dramatizaciones (*role-plays*) y actividades prácticas. Además, el programa WT se implementó con un componente de generalización que involucraba a padres y maestros, de modo que, al final de cada sesión, se proporcionaba a los padres y maestros información sobre la habilidad enseñada e instrucciones que, bajo el lema de «camino a seguir», debían utilizarse durante la semana siguiente para reforzar positivamente a los niños por realizar la habilidad específica enseñada en la sesión; estas instrucciones se recogían cada semana y se canjeaban por una fiesta de celebración al concluir las sesiones.

Según concluyen Corkum et al. (2010), tanto los padres como los maestros calificaron las habilidades

sociales de los niños del programa positivamente. Se observó también una mejora significativa entre las puntuaciones estándar antes y después del programa. Señalan asimismo los autores que, 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 (algo que no se podría asegurar de la misma manera, por ejemplo, si se aplicase en entornos hospitalarios). Por su parte, las instrucciones de «camino a seguir» permitieron la generalización y el mantenimiento de las habilidades aprendidas. Con la aplicación del programa WT se intentó 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, oposicionismo, hiperactividad-impulsividad e inatención). Antes de la aplicación del programa, se encontró una fuerte relación entre las habilidades del lenguaje pragmático de los

estudiantes y la calidad de sus habilidades sociales. En general, los resultados indicaron que el programa WT es una intervención prometedora en habilidades sociales para niños con TDAH y déficits en estas habilidades, el cual podría 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.

Relación entre TDAH y LIJ

Quizá la primera y más evidente forma de relación que se da entre TDAH y LIJ pase por establecer, a su vez, la relación entre creatividad y TDAH. Por una parte, hemos de referirnos al estatus que tiene la creatividad dentro del TDAH. Según Stearns (2015), la creatividad es importante para los niños diagnosticados con TDAH, si bien rara vez se les permite explorar sus complejidades hasta alcanzar fines catárticos, por lo que la edu-

cación tiene mucho que ganar si se atreve a mirar más allá de esos límites. Por otra parte, deberíamos soslayar cómo afecta el miedo adulto a la creatividad con respecto al TDAH, porque, en efecto, y como también señala Stearns (2015), existe un miedo social a la creatividad y al «soñar despiertos» (*daydreaming*) que no se aplica con tanta facilidad a la LIJ, toda vez que los autores clásicos de literatura infantil suelen ser críticos con las interpretaciones adultas sobre el soñar despierto: por ejemplo, en *Charlotte's Web*, E.B. White (1952) 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 *daydreaming* es más perjudicial que el propio *daydreaming*.



Sugerimos aquí una serie de títulos que reivindican a niños con tendencia a soñar despiertos y vivir en las nubes. Pueden servirnos para mirar desde otra óptica el mundo interior de los niños y niñas con TDAH.

La LIJ puede contribuir asimismo tanto a la aceptación como a la autoaceptación del TDAH. Hay que tomarse en serio el mundo interior, bastante amplio del TDAH. Una vez más, 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 con respecto a las inconveniencias que se le atribuyen al diagnóstico de TDAH; este, por cierto, 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. Stearns (2015) subraya que 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. Textos clásicos para niños tienen una fuerza psicológica duradera que opera paralelamente a su mérito literario, y permanecen con nosotros porque, por un lado, permanecen a su vez con lo que es difícil y sustentador dentro de la mente del niño, y, por otro lado, porque transmiten lo que perdura en el desarrollo.

Por último, la LIJ puede contribuir a fomentar el carácter reflexivo

en torno al TDAH. Recurriendo a las aplicaciones de la biblioterapia, Kurtts & Gavigan (2017) se preguntan cómo puede llevarse esta al terreno de la LIJ. Por una parte, las sesiones de biblioterapia consisten en la lectura de literatura, o en escucharla leída en voz alta, seguida de una discusión dirigida por un facilitador. 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. A partir de ahí, ofrecen (Kurtts & Gavigan, 2017) seis pautas para fomentar el carácter reflexivo y crítico sobre el TDAH a partir de la LIJ:

1. Seleccionar dos libros (literatura infantil) que aborden temas relacionados con personas con discapacidades.
2. Leer estos libros con una mirada crítica en relación con una serie de preguntas: ¿cómo son retratadas las personas con discapacidades (patéticas, tristes, dignas de lástima; heroicas, triunfado-

ras contra todo pronóstico; de manera realista)?; ¿cómo se describen las relaciones con compañeros sin discapacidades o con adultos?; ¿alguna otra pregunta que tengas?

3. Escribir una trabajo 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).
4. Procesar las reflexiones por escrito en formato digital.
5. Dar forma: debe tener entre 2 y 3 páginas de extensión, tratando de ser conciso pero sin abandonar las pautas indicadas.
6. Ofrecer la posibilidad de obtener puntos por cada reflexión.

Por otra parte, y dentro de esta línea reflexiva, Batstra et al. (2020) analizaron nueve libros juveniles informativos sobre el TDAH en Países Bajos. Concluyeron que la mayoría prioriza la perspectiva biomédica

sobre la psicosocial, ante lo cual hacen una serie de recomendaciones a los futuros autores: en primer lugar, informar a los jóvenes sobre ambas perspectivas; en segundo lugar, reconocer las incertidumbres y riesgos de la medicación (incluyendo efectos a largo plazo); en tercer lugar, ofrecer una discusión equilibrada entre terapia conductual y tratamiento médico; y, en cuarto lugar, que los autores muestren mayor conocimiento sobre la terapia conductual y sus fundamentos. Este reclamo viene a superar al de Leon (1997), que abogaba por una representación más diversa desde el punto de vista étnico y de género, por incluir información más detallada a los padres sobre la naturaleza, el carácter crónico y las posibilidades de éxito social del TDAH, así como por contemplar los aspectos académicos y familiares del trastorno con un cierto margen de optimismo.

Aunque una buena parte de ellas ya han sido expuestas hasta aquí, consideremos ahora la exposición de estrategias de intervención para TDAH más en específico. Damos así comienzo al segundo bloque de esta guía.

Estrategias de intervención para TDAH

Entre las estrategias de intervención para TDAH vamos a distinguir nueve grandes grupos: en primer lugar, hablaremos de las adaptaciones de aula; en segundo lugar, nos centraremos en las estrategias psicopedagógicas; en tercer lugar, señalaremos una serie de intervenciones lingüísticas en áreas clave de la comunicación; en cuarto lugar, nos ocuparemos de la terapia de juego; en quinto lugar, abordaremos el llamado «aprendizaje sin error»; en sexto lugar, daremos algunas pautas sobre la conocida como intervención SCIP; en séptimo lugar, ofreceremos algunas estrategias para mejorar la atención; en octavo, una batería de recursos para afrontar el comportamiento disruptivo en niños y niñas con TDAH; y, en noveno y último lugar, acotaremos estrategias para mejorar el aprendizaje en el alumnado con TDAH.

Adaptaciones de aula para TDAH

Entre las estrategias de intervención que pueden seguirse con los alumnos con TDAH hay que subrayar varios aspectos, el primero de los cuales tie-

ne que ver con el papel del docente. Los maestros y maestras pueden realizar adaptaciones en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con TDAH elaborando acciones que busquen abordar las dificultades lingüísticas y académicas asociadas a su condición, promoviendo así la integración social y el éxito personal de los estudiantes en su entorno cotidiano (García Flores & Espinoza Bravo, 2025). Una parte fundamental es la adaptación de materiales didácticos, de modo que se promueva un aprendizaje efectivo e inclusivo, para lo cual han de identificarse las necesidades específicas de los estudiantes con TDAH, modificando los recursos pedagógicos al objeto de facilitar su comprensión y de fomentar la participación activa de este alumnado en el aula, lo que a su vez pasa por el uso de estrategias y materiales que capten la atención, fomenten la motivación y se ajusten al ritmo de aprendizaje de cada alumno (Ramírez Benavides et al., 2025). A partir de ahí, uno de los pilares que apuntalan el desarrollo de las adaptaciones de aula para alumnos con TDAH pasa por la colaboración entre docentes, familias y especialistas. Tal como plantean Ramírez Benavides et al. (2025), esta es crucial para el éxito de las adaptaciones pedagógicas, toda vez que un enfoque inclusivo y personalizado beneficia a

los estudiantes y enriquece el ambiente educativo para toda la comunidad escolar. Por tanto, los educadores deben estar abiertos a recibir formación continua y compartir experiencias para desarrollar estrategias innovadoras que respondan a las demandas educativas de los niños con TDAH.

En cuanto a las medidas concretas para adoptar con el alumnado con TDAH, pueden considerarse las siguientes:

- Según García Flores & Espinoza Bravo (2025), a la hora de adoptar medidas concretas, los docentes deben proporcionar instrucciones claras y concisas, utilizar materiales visuales, implementar pausas frecuentes y crear un ambiente estructurado que promueva el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.
- Por su parte, Ramírez Benavides et al. (2025) proponen una serie de recursos de aula para los alumnos y alumnas con TDAH: en primer lugar, la implementación de autoinstrucciones, lo que consiste en dividir las tareas en pasos manejables, permitiendo que el estudiante se enfoque en una actividad a la vez y ayudando a los niños y niñas con TDAH a organizar sus pensamientos

y acciones, reduciendo la impulsividad y mejorando la concentración; en segundo lugar, el uso de economía de fichas como sistema de refuerzo positivo, lo cual incentiva comportamientos adecuados y refuerza la motivación hacia el aprendizaje; y, por último, la adaptación de los materiales didácticos, lo que pasa por incluir la utilización de recursos visuales, tales como organizadores gráficos y esquemas, que faciliten la asimilación de la información, así como por emplear materiales interactivos y multisensoriales que mantengan el interés y la atención del alumno y permitan que los estudiantes con TDAH se involucren de manera más efectiva en el proceso de aprendizaje.



En este artículo de la Fundación CADAH puede consultarse en qué consiste exactamente la técnica de la economía de fichas.

- Asimismo, Sánchez-Cárdenas et al. (2025) observan que se necesita tener en cuenta que las actividades deben ser lo más dinámicas posible, para lo cual proponen las siguientes pautas: que las tareas asignadas estén

proporcionadas en pequeños pasos, evitando que el estudiante pierda el interés y logre culminar las actividades; que, al momento de dar las instrucciones, estas sean claras, específicas y sencillas, evitando órdenes largas que lleguen a confundirlo; impulsar la interacción con el grupo y el trabajo en grupo; no interferir cuando el estudiante este trabajando (pues es mejor dejarle que culmine la actividad y después realizar observaciones sobre ella); e impulsar su motivación mediante el reconocimiento de haber desarrollado la actividad asignada.

En Orjales (2025) se presentan recomendaciones generales para diseñar programas adaptados a niños con TDAH. Las directrices que ofrece son las siguientes:

- Respetar los derechos de las personas con trastornos del neurodesarrollo.
- Diseñar programas de intervención multidisciplinarios (médica y psicoeducativa), multidimensionales (dirigidos a todas las áreas del desarrollo) y multiaxiales (formación y actuación de padres, tutores, profesores, personal auxiliar, etc.).

- Liderar la coordinación con el profesional que más tiempo pueda dedicar al caso, para aprovechar los recursos de cada medio (escolar, familiar, clínico), coordinar objetivos, compartir información sobre la evolución y fomentar la autonomía generalizando lo aprendido.
- Comenzar la intervención psicoeducativa cuando la sintomatología interfiera negativamente en el desarrollo o funcionamiento del niño y las medidas habituales sean insuficientes.
- Diseñar programas de intervención a partir de estudios personalizados, basados en el perfil del niño, no solo en el diagnóstico de TDAH.
- Abordar todos los ámbitos del desarrollo (comportamental, cognitivo, social, emocional y de aprendizaje) con programas de intervención individual para reeducar o compensar habilidades afectadas, potenciar puntos fuertes, intervenir en la sintomatología secundaria y prevenir complicaciones. Para evitar el efecto «bola de nieve», la intervención debe tratar los trastornos comórbidos si los hay.

Todas estas son estrategias de

aula que podemos implementar para mejorar la calidad de la convivencia general y la calidad de la experiencia educativa en los niños y niñas con TDAH en particular.

Estrategias psicopedagógicas para TDAH

Seguimos en este apartado la visión de Ramírez Benavides et al. (2025) sobre las estrategias que, desde el campo de la psicopedagogía, pueden implementarse para la intervención en el aula con alumnos y alumnas con TDAH. En sus aspectos generales, hemos de destacar que la psicopedagogía desempeña un papel fundamental en el desarrollo de estrategias que fomenten la autorregulación y optimicen el aprendizaje de este tipo de estudiantes. Estas permiten y promueven la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de los alumnos para gestionar de manera efectiva su proceso educativo. Este es el rango de estrategias psicopedagógicas que señalan estos autores:

- *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Este involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales o simulados, estimulando el pensamiento crí-

tico y la colaboración. Al enfrentarse a situaciones problemáticas, los estudiantes desarrollan habilidades de investigación, análisis y toma de decisiones, lo que fortalece su capacidad para autorregular su aprendizaje. El ABP promueve asimismo un aprendizaje reflexivo y crítico, involucrando la interacción en colaboración para enfrentar diversas situaciones problemáticas.

- *Metacognición.* Esta estrategia implica la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, de este modo que se permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, estableciendo metas claras y monitoreando su progreso. Al mismo tiempo, la metacognición promueve la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, facilitando la autorregulación, ya que ayuda a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos cognitivos y a tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.
- *Práctica reflexiva.* Se trata de una estrategia fundamental en la psicopedagogía para fomentar la autorregulación. Requiere que los estudiantes reflexionen sobre

sus experiencias de aprendizaje, identificando lo que funcionó, lo que no y cómo pueden mejorar en el futuro. La reflexión continua permite a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje, promoviendo la mejora permanente y la autorregulación.

- *Enseñanza de estrategias de afrontamiento.* Esta enseñanza es crucial para ayudar a los estudiantes a manejar el estrés y las emociones asociadas al proceso de aprendizaje, así como a enfrentar desafíos académicos de manera efectiva. Entre las estrategias de afrontamiento se incluyen técnicas de relajación, manejo del tiempo y resolución de conflictos.

Todavía nos queda, sin embargo, enfocarnos en estrategias centradas puramente en áreas lingüísticas.

Intervenciones lingüísticas en áreas clave para TDAH

Algunas estrategias de intervención para TDAH deben enfocarse en fortalecer áreas clave como la comprensión, la memoria o la producción del

lenguaje. Según García Flores & Espinoza Bravo (2025), las dificultades que enfrentan los niños con TDAH se dan tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje, las cuales, a su vez, están vinculadas a la atención, la memoria de trabajo y la autorregulación. A través de las intervenciones lingüísticas, en la consideración de la relación entre áreas clave del lenguaje y TDAH, estas dificultades y estas áreas clave deben ser fortalecidas para promover el desarrollo comunicativo integral de los niños y niñas con TDAH. Para ello, pueden proponerse las siguientes estrategias específicas adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante (García Flores & Espinoza Bravo, 2025):

- Terapia del lenguaje individualizada, que permite trabajar habilidades específicas como la articulación, la fluidez, el léxico y la gramática.
- Entrenamiento en habilidades de escucha activa, que enseña a los estudiantes técnicas para atender mejor a lo que se dice, identificar ideas principales y formular preguntas aclaratorias.
- Otras estrategias ayudan a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora y su capacidad para estructurar y revisar textos,

tales como actividades de lectura en voz alta, resúmenes, identificación de ideas clave y escritura guiada.

Algunos de los apartados que veremos más adelante en esta misma guía ofrecerán ideas que se pueden complementar e integrar a la perfección con estas.

Terapia de juego para TDAH

Entre las estrategias de intervención para TDAH nos encontramos asimismo con dos propuestas que aluden, a través del juego, a dos aspectos de las dificultades de socialización para niños con TDAH. Estos son:

- Terapia de juego entre niños con TDAH y niños neurotípicos.* Rodríguez-Meirinhos & Ciria-Barreiro (2018) hablan de una terapia de juego en la que los niños con TDAH invitan a sus iguales «normativos» a jugar con ellos. Un terapeuta graba la interacción y, a partir de ese material, elabora situaciones de resolución de conflictos que después se comentan y debaten, al tiempo que incentiva a los niños a jugar juntos. Hay estudios que muestran que, tras siete sesiones

de juegos y reflexiones en pareja, los niños con TDAH mejoran sus habilidades pragmáticas, en especial por lo que respecta al manejo de los contenidos de la conversación, los turnos de palabra, el lenguaje corporal y la solución de conflictos.

B. *Terapia de juego entre niños con TDAH y sus familias.* Rodríguez-Meirinhos & Ciria-Barreiro (2018) hablan asimismo de una terapia de juego en niños con TDAH en la que se incluye la participación de las familias y, concretamente, de las madres. Esta intervención se realiza en el hogar, donde se graban las interacciones en el juego entre la madre y el hijo para que los terapeutas analicen los contenidos y ofrezcan pautas de interacción positiva para los menores. Las áreas a analizar son la introducción de una conversación, el lenguaje corporal, la comprensión de las reacciones emocionales de los demás, la función ejecutiva y la capacidad para negociar. Al finalizar el programa, hay estudios que aseguran que se hallan mejoras en las habilidades pragmáticas mencionadas, lo que parece validar la eficacia del modelo de intervención basado en el

juego y dirigido por las familias.

Contamos, pues, con una amplia gama de herramientas y recursos que podemos aplicar y personalizar para mejorar el bienestar de los niños y niñas con TDAH en el aula (y desde el aula).

Aprendizaje sin error

El llamado «aprendizaje sin error» es una estrategia que funciona especialmente bien con alumnos con trastornos del desarrollo, como es el caso de los niños y niñas con TDAH. Se aplica, sobre todo, al aprendizaje de la lectura. En cuanto a lo que se entiende, en concreto, por tal cosa, Fillingham et al. (2003) distinguen dos generalizaciones clave.

La primera es la llamada *universalidad metodológica*. No hablamos de un programa de tratamiento en sí, sino de una estrategia que manipula las tareas para minimizar los 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, si bien este enfoque sí reduce drásticamente las oportunidades de producirlos, de

modo que el sujeto acaba por tener 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).

La segunda generalización pasa por la *progresión gradual de la dificultad*. Las tareas se complican paulatinamente, incluso a riesgo de introducir errores, con dos objetivos: por una parte, la aproximación a situaciones reales, puesto que los métodos sin errores son artificiales (por ejemplo, proporcionar respuestas correctas o simplificar demasiado las tareas) y, por lo tanto, aumentar la dificultad prepara al alumno para el uso real del lenguaje; y, por otra, 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 error se lleva a cabo un control activo durante el entrenamiento, donde podemos optar por la posibilidad de la eliminación de errores (ningún error durante el entrenamiento) o por la de la reducción de errores (o disminución

significativa de errores durante el entrenamiento). En cambio, en el aprendizaje por ensayo y error, que suele ser más habitual que el aprendizaje sin error, no se controlan los errores durante el entrenamiento. Aumentar gradualmente la dificultad es la clave de esta práctica, por tanto (Mueller, 2007; Ripoll et al., 2024).

Estas son algunas de las técnicas mediante las cuales podemos implementar el 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 del estímulo incorrecto hasta que sea la misma que la del correcto (Mueller et al., 2007; Ripoll et al., 2004).
- *Retraso en la ayuda o respuesta demorada*. Al principio, la ayuda se presenta muy rápidamente, incluso antes de que el niño o la niña 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).

Junto a estas, hay otras técnicas de aprendizaje sin error de las que hablan Ripoll et al. (2007). Por ejemplo, en el aprendizaje de las relaciones grafema-fonema nos pueden ser útiles los recordatorios del sonido que corresponde a cada grafema. A este respecto, 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 trazos de las letras, las flechas de dirección y los punteados para repasar pueden ser de ayuda.

Intervención SCIP

La intervención SCIP (*Social Communication Intervention Project*), que puede llegar a ser muy útil para mejorar la pragmática en niños y niñas con TDAH, fue implementada por Adams et al. (2012), quienes señalan las siguientes generalidades:

- Se mantuvieron conversaciones con los padres y el trabajador de apoyo a la educación para establecer objetivos conjuntos.
- Durante la intervención del SCIP, se implementó un progra-

ma individualizado de actividades terapéuticas, apoyado por el trabajo en el aula y el enlace con los trabajadores de apoyo.

- 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.
- Las actividades se escribieron explícitamente para garantizar su correcta ejecución.
- Se priorizó el contacto regular con el padre/cuidador para apoyar la generalización de los objetivos de la terapia.

El protocolo de la intervención es descrito por Palazón López (2025), quien habla, en primer lugar, de las tres habilidades que se ponen en juego: las habilidades lingüísticas, que son narrativas, de comprensión y de monitorización del discurso; las habilidades pragmáticas, que tienen que ver con el desarrollo de destrezas para interactuar con otros en situaciones de comunicación; y las habilidades de comprensión social, que tienen que ver con entender las relaciones y las convenciones so-



Accediendo a este código encontrarás un documento en el que se dan más detalles sobre las pautas de la intervención SCIP..

ciales. Cada uno de estos aspectos se ramifica en un conjunto de actividades que abarcan cinco ramas de cada habilidad (Palazón López, 2025). Así, el procesamiento del lenguaje desarrolla los aspectos acceso léxico y vocabulario, habilidades narrativas, lenguaje figurado, comprensión del discurso y monitorización de la comprensión. La pragmática, por su parte, se diversifica en habilidades conversacionales, solicitando información, hablar por turnos, manejar el cambio de tema y estilos de comunicación. Y, por último, las habilidades de comprensión e interacción social incluyen los aspectos 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.

Junto a estas estrategias, podemos incluir algunas de tipo más generalista, pero igualmente útiles para trabajar la lectura y la comunicación, como veremos enseguida.

Estrategias para mejorar la atención

Hay una serie de estrategias que han sido propuestas para mejorar la atención de niños y niñas con TDAH en el aula (Orjales, 2025):

- Prestar atención a los estudiantes durante el trabajo individual. A menudo, los ignoramos cuando están concentrados y los atendemos cuando se distraen. Pero, en lugar de eso, podemos aprovechar los momentos de concentración para escribir mensajes positivos en la pizarra, tales como: «Estáis trabajando muy bien, ¡seguid así!» o «Lo que termines ahora no tendrás que hacerlo en casa. ¡Ánimo!».
- Utilizar los puntos de grupo para fomentar la atención sostenida, de modo que nos centremos en reforzar las conductas

positivas, en lugar de intentar controlar las negativas. También podemos mejorar la concentración de nuestros estudiantes de forma individual mediante un registro privado.

- Asignar al niño con TDAH un sitio en primera fila, teniendo en cuenta que el objetivo no es reconducir su atención cuando se distraiga, sino poder prestarle atención antes cuando lo necesite.
- Observar si el niño con TDAH parece más disperso a determinadas horas, de modo que el fin sea estar más pendientes de él e informar a la familia de los datos relevantes en el caso de que tenga tratamiento farmacológico de apoyo.
- Proponer al niño con TDAH el reto de trabajar bien, sentado con su mejor amigo. Esta estrategia que, aunque funcione durante un tiempo, requerirá ayudar a los niños en su buena intención reforzando su buen trabajo juntos.
- Antes de iniciar un nuevo tema, facilitarle al niño con TDAH el material para que tenga tiempo de situarse en él. Se necesitará el apoyo de la familia para esto,

pero bien es verdad que, si al niño le suena lo que se está explicando, estará más motivado y conectado para participar.

- Fragmentar las tareas largas. Se trata de adaptarlas al tiempo de atención del niño con TDAH y de supervisar con mayor frecuencia. Adaptar la tarea al tiempo de respuesta de cada niño, al final, permite aumentar la exigencia de calidad de la misma. Algunas formas de llevar a cabo esto son dividir la ficha en minifichas y darle una tregua al niño cuando esté trabajando, asignando una tarea de respiro (como pedirle que lleve algo a otro sitio del cole, por ejemplo).
- Utilizar estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo. Para esto se puede seleccionar aquellas estrategias de instrucción que fomenten el aprendizaje significativo, diseñar a principio de curso la estructura de las clases y las normas de aula, introduciendo las novedades poco a poco para tener un mayor sentimiento de control, empezar por trabajar en el primer trimestre las unidades más sencillas y atractivas y comenzar a principio de curso con actividades más dirigidas, continuando progresi-

vamente con actividades que requieran mayor autonomía.

No obstante, y por lo que respecta a la comunicación, no hemos dicho nada todavía acerca de lo que podemos hacer cuando nos encontramos con comportamientos disruptivos en el aula.

Estrategias ante el comportamiento disruptivo en niños y niñas con TDAH

Algunas de las que podemos seguir a este respecto son las siguientes (Orjales, 2025):

- *Entender la inmadurez en la autorregulación de los niños con TDAH.* En relación con la exigencia y el trato, hay que pensar en ellos como niños dos o tres años menores, de modo que se comprenderá que requieren una supervisión más frecuente y cercana, así como abundante retroalimentación positiva de su esfuerzo y pequeñas mejoras.
- *Asumir la importancia de tomar medidas para prever los problemas.* Dado que la previsión es fundamental, no hay que esperar a buscar una solución solo

cuando los problemas estallen.

- *Pactar en privado objetivos de mejora.* Esto pasa por identificar las conductas a entrenar, plasmarlas en una pequeña cartulina y señalar en privado su cumplimiento.
- *Dedicar una intensa atención positiva a los estudiantes con la autoestima más baja.* Para lograrlo se puede sugerir una «lluvia de mensajes positivos» que permita visualizar las mejoras en su trabajo, su comportamiento y sus relaciones con los demás. A través de ella, se debe incidir en aquello que por sí solos no detectarían.

Recordemos, como hemos visto en páginas anteriores, que el TDAH abarca aspectos emocionales especialmente complejos, que muchas veces no suelen tenerse en cuenta, ni tan siquiera «verse», a causa de que la hiperactividad lo acaba opacando todo. Pero la desregulación emocional, el estrés que les produce el enmascaramiento continuo de su condición en un



En el texto de Orjales (2025), que estamos tomando como referencia en muchos apartados, puede encontrarse una serie de sugerencias para la recuperación emocional de niños con TDAH que, sin duda, será de utilidad conocer.

entorno en el que esta tiene un difícil encaje, las dificultades para construir narrativamente su experiencia y otros tantos aspectos, nos llevan a pensar que el comportamiento disruptivo no es sino la parte visible de una vivencia emocional que se da a un nivel más profundo. Por eso debemos hacer un esfuerzo por comprenderla.

Estrategias para mejorar el aprendizaje de niños y niñas con TDAH

Siguiendo en este punto las recomendaciones de Orjales (2025), vamos a considerar las siguientes estrategias: en primer lugar, aprender, practicar, automatizar y simultanear; en segundo lugar, practicar la lectura sin odiar la lectura; en tercer lugar, entrenar la comprensión de instrucciones escritas con información múltiple; y, en cuarto lugar, aprender a definir conceptos.

Vayamos una a una.

Aprender, practicar, automatizar y simultanear

Aprender algo nuevo requiere mucha atención y memoria de trabajo. Con

la práctica, el cerebro se organiza para usar menos recursos cognitivos, liberando atención y memoria para otras tareas más complejas. En el TDAH, la práctica repetitiva crea rutinas que reducen la fatiga y el desgaste atencional. Aprender a leer, en concreto, implica automatizar procesos básicos complejos, como la conversión grafo-morfema y el reconocimiento de palabras, cuyo aprendizaje, práctica, automatización y simultaneidad permite dedicar más recursos a la comprensión, a detectar errores y a monitorizar la propia comprensión.

Practicar la lectura sin odiar la lectura

Este programa fue diseñado (Orjales Villar, 2006) para niños con TDAH bajo dos premisas: la primera es que el niño debe asociar la lectura con actividades breves, cambiantes y gratificantes; la segunda es que la práctica diaria, en cuanto a tiempo de lectura y material de lectura, debe ser diseñada adaptándose al nivel de lectura del niño (90% en un nivel de lectura cómodo y 10% en su nivel máximo de lectura) y a su nivel de tolerancia a la frustración al realizar tareas de lectura. Se trata de conseguir que un niño con problemas de atención lea sin que se dispare más la frustración, lo que no depende solo de que el ma-



Puede accederse desde aquí a un espacio oculto en la web del profesor en el que se dan pautas más concretas sobre este protocolo y el siguiente («comprensión de instrucciones escritas con información múltiple»), diseñados ambos por Orjales Villar (2006; 2021).

terial sea motivador, por más que también, sino de encadenar tareas de lectura estimulantes para el niño, siempre y cuando sean extremadamente breves (no más de cinco minutos de duración, y siempre por debajo de su nivel de frustración). Debe repetirse el mismo procedimiento tarea con tarea, incrementando el tiempo progresivamente. De lo que se trata, en suma, es de reforzar la práctica de procesos básicos de lectura controlando la fatiga atencional sin disparar la aversión a la lectura.

Entrenar la comprensión de instrucciones escritas con información múltiple

Incluso los niños con TDAH que no tienen problemas de comprensión lectora suelen cometer más errores que sus compañeros en tareas de comprensión de instrucciones escritas que requieren tener en cuenta más de una variable al mismo tiempo (Orjales Villar, 2021). Por ello, entrenar la lectura reflexiva y desarrollar buenas estrategias de comprensión es impor-

tante para reducir errores frecuentes en la realización de problemas matemáticos y responder a preguntas de examen de desarrollo. Cada tarea requiere realizar una lectura precisa y fragmentar y realizar las instrucciones por partes para poder ejecutarlas.

Aprender a definir conceptos

La definición es la unidad mínima de información organizada y con significado, por lo que aprender a definir conceptos es una de las estrategias de aprendizaje y expresión escrita de entrenamiento obligado para todos los niños, pero especialmente para los que tienen TDAH. El *Proyecto de inteligencia Harvard* habilita un protocolo según el cual una buena definición debe responder a tres preguntas básicas: qué es; qué tiene (o cómo es); y qué hace (o para qué sirve). Una vez elaboradas las tres preguntas clave, se solicita al niño que defina, de forma lo más precisa posible, diferentes objetos. Se empieza por objetos concretos muy básicos (por ejemplo, vaso o toalla), se sube progresivamente a conceptos de mayor complejidad (por ejemplo, frigorífico o columpio) y se llega hasta la abstracción (por ejemplo, saltar, envidia o democracia).

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>
- 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>
- Batstra, L., Foget, L., van Haeringen, C., te Meerman, S., & Thoutenhoofd, E. D. (2020). What children and young people learn about ADHD from youth information books: A text analysis of nine books on ADHD available in Dutch. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-001>
- 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>
- 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/epsir-2024-567>
- 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. <https://bit.ly/4kQ3wdz>
- Garay Beltrán, L. M., & Carmona-Cardona, C. A. (2025). TDAH y conducta adaptativa: Una revisión narrativa. *CienciasyAcademina*, 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)
- Hou, X. (2022). Constructing the ADHD Child in Historical Children's Literature. *Humanities*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.3390/h12010003>
- 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>
- Leon, M. R. (1997). Representations of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in children's literature. *Journal of Attention Disorders*, 2(3), 177-196. <https://doi.org/10.1177/108705479700200304>

- 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>
- Orjales, I. (2025). El TDAH, un trastorno del desarrollo multifactorial. En M. Morales, B. Martín, I. Orjales, & I. López, *Comprender y atender a la diversidad. Dislexia, discalculia, TDAH y AACCC* (pp. 131-227). SM.
- Orjales Villar, I. (2006). *Practicar la lectura sin odiar la lectura. Guía práctica para padres con hijos que sienten rechazo a la lectura*. CEPE.
- Orjales Villar, I. (2021). *Programa de entrenamiento para descifrar instrucciones escritas. Indicado para niños impulsivos, hiperactivos, con TDAH, con dificultades de comprensión lectora*. CEPE.
- 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. <https://bit.ly/4ln4Vs2>
- Ramírez Benavides, M. A., Estrella Chang, N. P., Tobar Bohórquez, M. L., Vásquez Naranjo, G. M., Flores Villafuerte, L. P., & Burgos Taipe, S. E. (2025). Intervenciones psicopedagógicas en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *South Florida Journal of Development*, 6(5), 1-31. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-002>
- Remache Bunci, M. G., Cevallos Mejía, Y. A., Tumailla Álvarez, J. B., & Vega Jácome, N. P. (2024). Comorbilidad entre Dislexia y TDAH desde la Perspectiva Psicopedagógica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 5(2), 1357-1400. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i2.149>
- 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>
- 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.
- Sánchez-Cárdenas, Y., Toral-Cabrera, L., Cadena-Madrid, P., & Vite-Mendoza, M. (2025). Recursos educativos utilizados en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1791-1806. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9412>
- 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>

- 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>
- 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>