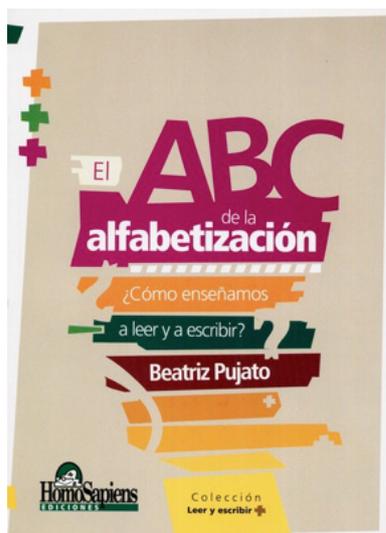


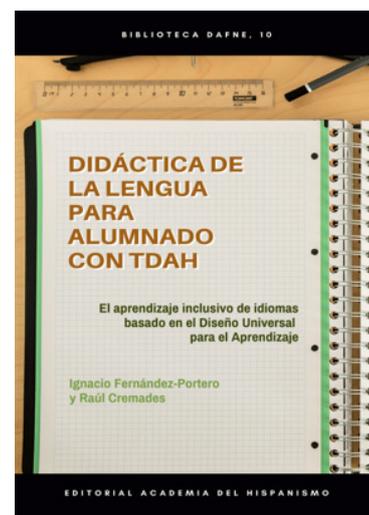
ANDREA
FELIPE MORALES



ALDO
OCAMPO GONZÁLEZ



ARANZA
MARTÍNEZ CASTAÑEDA

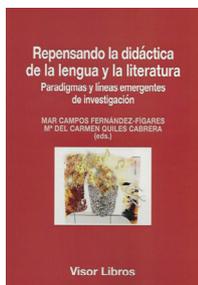


ANTONIO
LUQUE DE LA ROSA

Repensando la Didáctica de la Lengua y la Literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación¹

ANDREA FELIPE MORALES

Universidad de Málaga
España
a.felipe@uma.es



**Campos Fernández-Fígares,
Mar y Quiles Cabrera,
Mª Carmen (eds. y coords.)**
*Repensando la Didáctica de la
Lengua y la Literatura: paradigmas
y nuevas líneas de investigación.*
Madrid: Visor Libros, 2019

La evolución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) desde su creación en los años 80 hasta nuestros días resulta evidente. Durante este periodo han surgido e intervenido en ella multitud de factores, tal vez impensables en aquella ya lejana década. La adaptación, o, más adecuadamente, la transformación evolutiva de esta disciplina científica ha venido y viene a dar respuesta a los cambios que han ido impregnando tanto la sociedad y la cultura en general, como los ámbitos de conocimiento específicos de la DLL. Como señalan las editoras y coordinadoras de este volumen, una didáctica específica ha de sustentarse en un cuestionamiento perenne de sus postulados, en una reflexión autocrítica constante en torno al motivo y fin de la educación. En un momento como este, Campos Fernández-Fígares y Quiles Cabrera han considerado esencial re-

coger perspectivas y reflexiones acerca de las líneas de investigación emergentes que sirvan de guía y referente para una nueva educación literaria y lingüística en este siglo, desde la pluralidad y la diversidad que proporcionan una selección de expertos del panorama académico nacional e internacional.

Tras una presentación por parte de las editoras, el libro comienza con un magnífico prólogo en el que el profesor Amando López Valero se reafirma en la idea de que el sentido y la esencia del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura son su consideración como disciplina social, destacando la necesidad de una formación integral del didacta, tanto inicial como permanente, capacitándole para asumir los nuevos retos que conllevan los cambios sociales y culturales, como la consolidación de las TICs y el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes.

Gabriel Núñez Ruiz, por su parte, reflexiona en la introducción en torno a la evolución de la educación lingüística y literaria y las nuevas formas de lectura que se imponen en la sociedad del conocimiento. Como bien explica el profesor Núñez Ruiz, la lectura digital modifica la forma en la que se lee y se escribe,

¹ Para citar este artículo: Felipe Morales, A. (2020). Repensando la Didáctica de la Lengua y la Literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación (reseña). *Alabe* 22 [www.revistaalabe.com]

redefiniendo las figuras del lector y del autor, socializando el concepto de autoría y otorgando un mayor protagonismo al lector, que conquista, en el nuevo mundo de la hipertextualidad, la libertad para escoger sus propios itinerarios de lectura. Nos hallamos, pues, “ante una lectura rota, desencuadrada, polifónica y abierta” (p. 31).

Tras el texto introductorio, el libro presenta dos partes diferenciadas. La primera parte –*Didáctica de la Lengua y la Literatura: Reflexiones ante los nuevos retos sociales y humanísticos*– se divide a su vez en dos secciones. En el apartado inicial, *Claves para un nuevo paradigma*, se recogen las reflexiones entorno a la lectura, la ficcionalidad y la imaginación de cuatro autores, referentes internacionales en el área: Roger Chartier, Maria Nikolajeva, Eloy Martos Núñez y Gustavo Bombini.

La segunda sección, el apartado de *Estudios y líneas emergentes*, cuenta con dieciséis investigaciones de especialistas de distintas universidades, tanto españolas como extranjeras, que abordan temas actuales y esenciales para esta disciplina. Así, entre los distintos capítulos que lo conforman, encontramos aportaciones sobre la educación literaria contemporánea ante los nuevos espacios de lectura, la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la educación intercultural y transversal (igualdad de género, educación medioambiental, nuevas tecnologías y lenguajes audiovisuales...), y estrategias metacognitivas de lectura, entre otros.

Entienden las editoras –en nuestra opinión, con acierto– que esta disciplina “necesita de una complicidad entre las reflexiones teóricas y la investigación empírica (...) al tiempo que ha de estar en conexión constante con otros ámbitos del saber para enriquecerse y garantizar su funcionalidad” (p. 14). Por ello,

la segunda parte del volumen –*Descripción de proyectos, propuestas de aula y metodologías aplicadas*– recopila nueve estudios de caso y aplicaciones prácticas de contenidos, que suponen, desde diversos contextos y perspectivas, un referente para la educación lingüística y literaria, abriéndonos interesantes líneas de innovación educativa. De este modo, encontramos, por ejemplo, la competencia comunicativa oral como reto para la concienciación en la formación inicial de maestros, el fomento de la lectura a través del cine en la formación del profesorado, las fábulas como herramienta de enseñanza-aprendizaje, entre los interesantes proyectos que van recorriendo diversas formas de acercar al estudiantado al mundo de la lectura desde sus más variados ángulos.

Mediante esta estructura bipartita, el libro recoge reflexiones teórico-prácticas que brindan a sus lectores una aproximación al presente y futuro del área, una disciplina que, como apuntan las editoras, está fuertemente consolidada y a la vez en continuo cambio y apertura. Este pensamiento justifica el título de la obra: *Repensando la Didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y líneas emergentes de investigación*, pues, “la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe hoy repensar, actualizar e implementar sus líneas de investigación para dar respuesta a las exigencias educativas de la sociedad actual con garantías de un futuro próspero, igualitario, plural e inclusivo” (p. 11).

Nos encontramos, por tanto, ante una obra compacta y a la vez versátil, que descubre los senderos a los nuevos tiempos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, área en continua evolución a lo largo de sus casi cuarenta años de existencia, proyectando hacia el futuro nuevas ideas, reflexiones y prospectivas, sin abandonar su esencia. La calidad académica,

docente e investigadora de los autores y las autoras que firman cada uno de sus capítulos es garantía de éxito del volumen, tanto por la solidez de sus contenidos como por la creatividad y la innovación de sus metodologías. Estamos convencidos de que este libro será de referencia obligada para el profesorado y la comunidad investigadora durante los próximos tiempos, y de que despertará en ellos la

inquietud de proseguir con el estudio de esta hermosa disciplina, desde las raíces imperturbables hasta las hojas que mece el viento de los nuevos tiempos. A través de ellas se filtra el sol de nuestro pasado, presente y futuro, la magia de las palabras, de su lectura, de su escritura, de su enseñanza, de su deleite. Nuestro *komorebi*.

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia²

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³

Chile

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com



López-Andrada, Concepción (comp.).

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia.

Santiago de Chile:

Fondo Editorial CELEI. 2020

El nomadismo epistemológico es, desde mi posición teórico-política, la metáfora que describe de mejor manera el corpus de ideas, conceptos, ángulos de visión, proyectos de conocimientos, estrategias de análisis y praxis críticas dedicadas al estudio de la lectura a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva⁴. Cada uno de los trabajos que vertebran la obra compilada por Concepción López-Andrada, directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Democracia y Nuevas Ciudadanías – “Emilia Ferreiro” del

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, inauguran formas alterativas de pensar, conceptualizar e investigar el objeto de las prácticas letradas que tributen con el ideal de justicia –en este caso, relacional, vincular e interseccional– y equidad educativa. La presente edición adscribe y ratifica ambas nociones desde una perspectiva de complejidad (Wasserstrom, 1980; Young, 2005), evitando imponer un significativo arbitrario y hegemónico que abogue por la cristalización de una forma exclusiva de experimentación del derecho a la educación. En este sentido, la presente obra se convierte en un espacio de contra-enunciación y en un dispositivo de interrogación de las formas tradicionales e incluso, alternativas implicadas al estudio de la lectura y sus prácticas, trabaja para fortalecer un conjunto de entendimientos audaces devenidos en formas-otras de lectura

² Para citar este artículo: Ocampo González, Aldo (2020). Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia (reseña). *Álabe* 22. [www.revistaalabe.com]

³ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

⁴ Lo estudios epistemológicos de la educación inclusiva han sido creados y desarrollados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

sobre el conjunto de fenómenos que confluyen en dicha territorialidad. Una política de justicia y equidad compleja se aleja del ideal de universalismo, ya que reconoce en ella, un corpus de decisiones que conducen a la proliferación de nuevas formas de homogeneización social e injusticia a través de un ethos redistributivo permanente.

La obra comparte la observación que efectúa Lazzarato (2006), en torno a los ‘todos colectivos’ y ‘todos redistributivos’. Los primeros, describen el ángulo fundacional de la política occidental, fundamentalmente, estructurada a partir de la lógica hegeliana y marxiana que impone un dispositivo de semiotización sobre la noción de totalidad desde un prisma de cerradura y homogeneización, cuya lucha persigue el ideal de universalismo negador de las diferencias. Su corpus de entendimientos conduce a un sistema de razonamientos que abogan por el aseguramiento de lo mismo para todos. Lo mismo se convierte en un arma de seducción normalizadora. Los todos redistributivos, por su parte, ofrecen una perspectiva más compleja de la gestión y aseguramiento de derechos sociales básicos, identificando primariamente, la red estriada de frenos al auto-desarrollo que atraviesan la experiencia subjetiva de todas las personas. En esta trama, lo que importa es el enfrentar estratégicamente la producción de desigualdades que proliferan desde el centro crítico de propuestas significadas como inclusivas y socialmente justas. Los todos redistributivos propuestos por Lazzarato (2006), nos invita a consolidar una arquitectura socio-política compleja, no sólo se interesa por asegurar derechos para la totalidad de la población, sino que, construye formas específicas de aplicación y apropiación por cada comunidad de acuerdo a sus necesidades. Esta premisa nos conduce a afirmar que,

la totalidad es constituida en el contextualismo epistémico-ontológico de la educación inclusiva en términos singularidades múltiples, unidades únicas variables que adoptan la forma de lo múltiple. La política ontológica de la educación inclusiva es sinónimo de una ontología de lo menor, de la singularidad irreductible.

Un viaje por las culturas letradas subversivas y de resistencias, configura un singular y poderoso umbral en la producción del conocimiento de la lectura y sus prácticas a través de las formas heurísticas de la inclusión. ¿En qué reside el poder analítico de los umbrales? Durante las últimas décadas, los umbrales han ganado un estatus relevante en los estudios teóricos, principalmente, por inaugurar nuevos ámbitos de visión, constituyen espacios que abren otros puntos de vista, instauran lenguajes alterativos que abren una forma nueva y previamente inaccesible de pensar sobre algo. La obra enlaza y re-articula estratégicamente una amplia variedad de elementos heterogéneos entre sí –principio epistemológico de heterogénesis– que entran en contacto mediante una singular interacción copulativa, conectando una diversidad de preocupaciones intelectuales, políticas, afectivas, imaginativas, pasionales, etc. La intersección lectura e inclusión, configura un singular umbral de heurístico que actúa transrelacionalmente, es decir, a partir de cruce y desbordamiento de diversos campos y proyectos de conocimiento que son capturados por redoblamiento permanente –performatividad de lo rearticulatorio–. Esta intersección puede ser descrita en términos de una zona de contacto estriada, es decir, una espacialidad en la que diversas singularidades epistemológicas se encuentran, chocan, median, negocian, se excluyen, devalúan. La tipología de proyecto a la que nos conduce, impone una figuración creativa no-dialectal que

escucha y enuncia su campo de fenómenos más allá de un simple ir y venir o una captura y convergencia de diversos tipos de elementos. Si bien, esto es medular, su función constructiva o sus ensamblajes heurísticos no se reducen a la mera juntara con la intención de ampliar una singular figuración objetual. Más bien, devela una operación que acontece en la intercalación de diversos planos discursivos, ideológicos, culturales, políticos, epistémicos, éticos, etc., denota una operación por excedencia disciplinaria que devela un incesante juego de mutas atracciones y refracciones.

Cada uno de los ejes de tematización de la presente obra, pueden ser significados en tanto formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político, devenido en una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal. Configura un espacio contra-epistemológico construye saberes que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convencionales establecidas en lo institucional y en lo alternativo. Por esta razón, prefiero concebir la lectura en clave inclusiva como un movimiento alterativo de las múltiples estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Articula un conjunto de profundas transformaciones que alteran las estructuras intelectuales, éticas y políticas que regulan a la educación y la trama democrática y ciudadana. Una de las características epistemológicas más relevantes de la lectura en contextualismo de la educación inclusiva es su carácter micropolítico –no en su sentido tradicional, espacio analítico contra-epistemológico–, esto, un proyecto de conocimiento en resistencia. Un espacio contra-epistemológico construye sa-

beres que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convencionales establecidas en lo institucional y en lo alternativo. Por esta razón, prefiero concebir su fuerza como un movimiento alterativo de las múltiples estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Otra singularidad que entraña la construcción de su proyecto de conocimiento, deviene en la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad y afectividad. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de intensificación de la vida social y escolar, en tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante⁴.

La inclusión desempeña un papel crucial en la organización del mundo –más bien en la construcción de otros mundos–, de la cultura y de la vida política, etc. La inclusión está en todas partes. Traza un itinerario político específico en la conformación del mundo, es un espacio de complejas tensiones y tránsitos en carácter nomadista y diaspórico. La inclusión es un mecanismo de lectura del presente marcada por la política, es a su vez, esfuerzo por pensar una nueva subjetividad capaz de convivir con las continuas transformaciones. Es una estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, así como, es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Finalmente, quisiera recuperar las palabras de su compiladora en torno al sentido finalístico que persigue Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia,

⁴ Eje clave en la política ontológica de la inclusión.

que propone una aproximación a la lectura y a la escritura en tanto prácticas plurales, poliédricas y complejas las cuales enmascaran y superponen una y otra vez a los múltiples sujetos que allí se pueden inscribir y que, únicamente a través de las huellas, cicatrices, fisuras e hilvanos que los textos deslizan, es posible husmear. Puesto que quien lee como quien escribe desarrolla un ejercicio subversivo y múltiple, el trabajo que aquí se presenta viene a problematizar el modo en que la escritura y especialmente los modos de lectura se desdobl原因an y extienden bajo diferentes contextos educativos, sociales, políticos e institucionales, en pugna permanente entre la instrumentalización, la búsqueda de la «calidad» o «efectividad» de los procesos lectores, y las culturas de la escuela, la cual debería poner el acento en la singularidad de las y los estudiantes. Los capítulos que conforman este libro pueden ser leídos por mediadores y facilitadores de lectura, profesionales de bibliotecas escolares y públicas, estudiosos de los fenómenos de lectura y escritura, profesoras y profesores de aula, agentes involucrados en decisiones institucionales para el desarrollo de programas lectores, e investigadoras e investigadores de disciplinas afines (López Andrada, 2020, s/r).

El nomadismo epistemológico que reside silenciosamente en el centro de la obra, inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un *poteroso recurso y sistema de razonamiento heurístico*. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

Referencias

- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política de lo menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- López-Andrada, C. (2020). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

El ABC de la alfabetización, ¿cómo enseñamos a leer y a escribir?⁵

ARANZA MARTÍNEZ CASTAÑEDA

Universidad Veracruzana
México
ary_estrellar398@hotmail.com



Pujato, Beatriz
El ABC de la alfabetización.
¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?
Beatriz Pujato
Buenos Aires: Homo Sapiens.
2013

El libro, comienza dando información más amplia sobre lo que es la alfabetización y la concepción que se le da a este término en la actualidad. La autora, define a la alfabetización de la siguiente forma: “Hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia” (Pujato, 2013: 12).

Posteriormente se habla de cuatro maneras en las que se puede entender este término: La alfabetización emergente, la inicial, la avanzada y la académica. A partir de ello, propone ser conscientes de lo que cada concepto implica, sobre todo cuando se pretende enseñar a otras personas sobre el tema. De igual forma, la autora menciona que erróneamente

se piensa que todo esto de la alfabetización acaba en los dos primeros años de primaria.

Pujato nos dice que son los educadores los que llevan a cabo y obstaculizan a su vez este proceso alfabetizador inicial en los niños. Posteriormente se menciona a Emilia Ferreiro y las escrituras infantiles que explican cómo adquieren los chicos la escritura alfabética y que, desde entonces, en las escuelas la forma de enseñar no ha cambiado mucho, pues, según la autora, se sigue entendiendo la lengua escrita como transcripción del código oral. Además se hace mención del sistema de escritura y las características que éste tiene.

Con respecto al tema central del apartado se menciona que “promover actividades que impulsen los conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito durante la alfabetización inicial, origina logros en la lectura y escritura en los años más avanzados de escolaridad” (Pujato, 2013: 39).

Se abordan también temas como escuchar y hablar, explicando que de alguna forma, los niños que se encuentran en contextos desfavorecidos utilizan una oralidad distinta a la

⁵ Para citar este artículo: Martínez Castañeda, A. (2020). El ABC de la alfabetización, ¿cómo enseñamos a leer y a escribir? (reseña). *Álabe* 22. [www.revistaalabe.com]

que los docentes normalmente usan en los ámbitos escolares y esto conlleva a generar obstáculos en el proceso alfabetizador, sin embargo, Beatriz Pujato, explica que la intervención oportuna que el maestro pueda tener para con el alumno, facilitará la adquisición de habilidades que le permitan apropiarse de un mayor argumento lingüístico para compartir en las interacciones con sus compañeros y maestros.

Con respecto al tema de escuchar, la autora nos dice que desde el ingreso a un grado escolar, es necesario que a los alumnos se les ejercite en la práctica de escuchar correctamente, pues oír y escuchar son cosas distintas y, en cuanto al habla se menciona que en la escuela es en donde esta capacidad deberá ser orientada por el docente en turno, hacia una producción de textos de mayor complejidad, por ello “es conveniente que el alumno, desde el nivel inicial, participe en intercambios orales estructurados” (Pujato, 2013: 49).

Se expresa que leer y escribir son procesos de segundo orden, ya que generalmente, éstos deben ser instituidos por alguien más para ser aprendidos. Nos habla también de que los alumnos logran adquirir las herramientas para comprender el significado de las palabras a partir de las situaciones que se viven en el aula. Es decir que las diversas situaciones (como la convivencia entre compañeros o la forma de enseñar del docente) presentes en un salón de clases, tiende a influir en el aprendizaje que el niño tenga.

La autora aborda la escritura infantil y se hace mención de cinco etapas por las que los niños suelen pasar en el proceso de aprendizaje del sistema alfabético. Éstas son las siguientes: Estructura no diferenciada, diferenciada, silábica, silábica-alfabética y alfabética.

Beatriz Pujato expresa dentro de este capítulo que no hay conciencia de lo importan-

te que es ayudar a los niños a entender para qué sirve el lenguaje que se escribe y lo que se debe hacer para que los textos que lean o escriban lleguen a tener un sentido. Es decir que existe una ausencia de reflexión sobre los hechos del lenguaje.

Posterior a ello, se mencionan las estrategias cognitivo-lingüísticas, las cuales, se encuentran definidas de la siguiente manera:

Aquellas acciones mentales surgidas durante las actividades de aprendizaje que involucran al lenguaje, tanto oral como escrito y se canalizan a través de estrategias. Se usan de forma diferente según la situación y dan lugar a diversas formas de aprender (Pujato, 2013: 77).

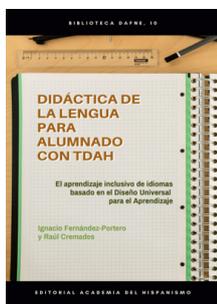
Al respecto, dice que la enseñanza de estas estrategias pueden ser una forma de mejorar la comprensión y la producción de textos. Además, menciona que para los alumnos que viven en un contexto poco favorable, la escuela es el lugar donde las habilidades cognitivo-lingüísticas pueden ser desarrolladas de manera más satisfactoria, pues se toca el punto de cómo el ambiente y el contexto influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los temas mencionados en este libro se centran en aspectos educativos, tomando en cuenta la imagen real de un aula, además, se busca mostrar la complejidad de tratar la escritura, ortografía y lectura en los primeros grados escolares.

Caminando hacia una didáctica para la inclusión: el aprendizaje de la lengua en alumnos con TDAH⁶

ANTONIO LUQUE DE LA ROSA

Universidad de Almería
España
aluque@ual.es



**Fernández-Portero, Ignacio
y Cremades Raúl.**

Didáctica de la lengua para alumnado con TDAH: El aprendizaje inclusivo de idiomas basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Vigo: Academia del Hispánico. 2020

Bajo el prisma de los principios democráticos y el estado de bienestar para todos los ciudadanos al que las sociedades avanzadas deseamos brindar el sentido del desarrollo, la educación deberá satisfacer la atención a la diversidad del conjunto del alumnado.

En este sentido, dentro de ese paradigma inclusivo de un mundo para todos, la didáctica como ciencia y arte de la enseñanza debe preocuparse de brindar las estrategias adecuadas para que cada alumnado satisfaga sus necesidades educativas y alcance el máximo de su desarrollo personal y colaboración con la sociedad de la que forma parte.

Así, al constituirse la lengua, los idiomas y su didáctica como condición clave del desarrollo comunicacional y cognitivo, debemos ahondar en el planteamiento de estrategias que fomenten su aprendizaje mediante

planteamientos de diseño universal. La obligatoriedad de cursar asignaturas de idiomas en las distintas etapas educativas contrasta con la escasa respuesta que ofrece nuestro sistema para atender las necesidades específicas del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje

Dentro del conjunto de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el TDAH siempre ha sido considerado con necesidades de atención para potenciar las posibilidades de aprendizaje que sus características funcionales demandan, al considerarlo como una de las alteraciones más frecuentes en la infancia y en la adolescencia, y caracterizarse por la presencia de dificultades para mantener la atención, falta de autocontrol y un elevado nivel de actividad

Así, la obra que aquí se reseña *Didáctica de la lengua para alumnado con TDAH: El aprendizaje inclusivo de idiomas basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje*, de Ignacio Fernández-Portero y Raúl Cremades, constituye un manual indispensable tanto para alumnado universitario, profesionales de la educación, investigadores, familiares o trabajadores del ámbito social y político y ciudadanos en general dada la complejidad de facetas que abarca,

⁶ Para citar este artículo: Luque de la Rosa, A. (2020). Caminando hacia una didáctica para la inclusión: el aprendizaje de la lengua en alumnos con TDAH (reseña). *Alabe* 22. [www.revistaalabe.com]

la profundidad del análisis que presenta y la completa estructuración y presentación didáctica del contenido que se aborda.

Así, además de una rigurosa fundamentación teórica, esta obra plantea una serie de estrategias metodológicas innovadoras que pueden ser aplicadas de múltiples formas en la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnado con TDAH. En este sentido, junto al planteamiento de una diversidad de estrategias didácticas y organizativas, se pretende avanzar en lo que tantos expertos proponen con cierta urgencia: orientar la enseñanza de idiomas siguiendo los parámetros del DUA.

De esta manera, los autores dedican el primer capítulo a profundizar en la caracterización del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. A lo largo del mismo, nos adentran en aspectos como su conceptualización, etiología y síntomas del TDAH, así como los procedimientos de diagnóstico que existen en la actualidad.

Igualmente, nos detallan otros tipos de trastornos que suelen presentar el alumnado TDAH: trastornos generales en el aprendizaje, dificultades lingüísticas, problemas de control motriz, etc. Para terminar este primer capítulo, los autores nos señalan los tratamientos farmacológicos y no farmacológicos que existen hoy en día para dicho alumnado.

En el capítulo 2, dedicado a los principios básicos de la educación inclusiva, se realiza un recorrido histórico que nos han hecho pasar del paradigma integracionista al inclusivo en el último siglo, sus principios de actuación didáctica y la repercusión que un modelo de escuela inclusiva implica en el conjunto de sus elementos: profesorado, organización del centro, concepción de calidad y mejora continua, etc.

En el siguiente capítulo, nos narran

la importancia de la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), concibiéndolos como un marco de acción que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje en todo el alumnado, independientemente de las necesidades específicas de apoyo educativo que requieran, comentando al mismo tiempo una serie de experiencias educativas basadas en la aplicación del DUA.

El capítulo 4 está dedicado a los fundamentos curriculares y metodológicos para el alumnado con TDAH, abarcando los criterios y proceso de adaptación curricular que pueden llevarse a cabo, las pautas para su progreso académico y la adaptación ambiental que se requiere, analizando el conjunto de elementos curriculares que conforman una actuación didáctica acertada para este alumnado: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas a nivel general y evaluación.

Para terminar, los últimos tres capítulos están dirigidos a profundizar en dichas estrategias según la finalidad de estas: el facilitar diferentes medios de representación (percepción, lenguaje y comprensión); diferentes formas de acción y expresión (interacción física, comunicación y ejecución); y múltiples formas de implicación (captar interés, mantener el esfuerzo, fomentar la autorregulación).

En definitiva, la principal aportación de esta obra es la fundamentación y la propuesta de una alternativa real e innovadora ante un sistema rígido que en ocasiones no permite las adaptaciones ni la flexibilidad necesarias para dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado con TDAH, siendo una oportunidad para que aprendamos la manera de avanzar en un aprendizaje para todos y desarrollar una didáctica que se adapte a las demandas de la situación que nos rodee, del sujeto y sus necesidades.