



**INCLUSIÓN
y DESARROLLO**

ISSN: 2389-7341
e-ISSN: 2590-7700

Madurez funcional, entorno educativo y procesos lectores en niños con discapacidad intelectual: revisión documental

Functional Maturity, Educational Environment, and Reading Processes in Children with Intellectual Disabilities: A Documentary Review

Maturidade funcional, ambiente educacional e processos de leitura em crianças com deficiência intelectual: revisão documental

Karen Aida Ortiz Cortés

Universidad Vasco de Quiroga

 <https://orcid.org/0000-0001-6636-2416>

kortiz@uvaq.edu.mx

Morelia, Michoacán, México.

Encuentre este artículo en
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/index>

Para citar este artículo

To cite this article

Para citar este artigo:

Ortiz Cortés, K. A. (2026). Madurez funcional, entorno educativo y procesos lectores en niños con discapacidad intelectual: revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 13(1), 209-239. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.13.1.2026.209-239>

Recibido/Received/Recebido:

17 - 05 - 2026

Aceptado/Accepted/Aceito:

23 - 06 - 2026

Publicado/Published/Publicado:

30 - 06 - 2026

Artículo de revisión

Review Article

Artigo de revisão

Conflicto de intereses:

La autora ha declarado que no existen intereses en competencia





Resumen

El presente artículo analiza la relación entre madurez funcional, estructuración del entorno educativo y procesos lectores en niñas y niños con discapacidad intelectual mediante una revisión documental cualitativa de alcance exploratorio-analítico. Los hallazgos cuestionan la concepción de la madurez como un prerrequisito fijo para iniciar la alfabetización y muestran la pertinencia de valorar las habilidades presentes, las formas de comunicación y las necesidades de apoyo de cada estudiante. A su vez, la organización temporal y espacial, la accesibilidad de los materiales y la mediación pedagógica se reconocen como dimensiones que configuran las condiciones de participación en las experiencias lectoras. La evidencia revisada ofrece mayor respaldo a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y a las intervenciones multicomponente, mientras que el reconocimiento de palabras significativas, la multimodalidad y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación amplían las posibilidades de acceso y participación. La revisión identifica, sin embargo, una escasa articulación entre madurez funcional, entorno, experiencia corporal y lectura. A partir de este vacío se proponen lineamientos pedagógicos de carácter situado, cuya pertinencia deberá ser contrastada mediante investigación empírica.

Palabras clave: discapacidad intelectual; madurez funcional; aprendizaje lector; estructuración del entorno; educación inclusiva

Abstract

This article analyzes the relationship between functional maturity, the structuring of the educational environment, and reading processes in children with intellectual disabilities through a qualitative documentary review with an exploratory-analytical scope. The findings challenge the conception of maturity as a fixed prerequisite for beginning literacy instruction and highlight the relevance of assessing each student's current abilities, modes of communication, and support needs. In turn, temporal and spatial organization, accessible materials, and pedagogical mediation are recognized as dimensions that shape the conditions for participation in reading experiences. The reviewed evidence provides stronger support for explicit instruction in phonological components and multicomponent interventions, while meaningful word recognition, multimodality, and augmentative and alternative communication systems broaden opportunities for access and participation. However, the review identifies limited integration among functional maturity, educational environment, bodily experience, and reading. Based on this gap, situated pedagogical guidelines are proposed, whose relevance should be further examined through empirical research.

Keywords: intellectual disability; functional maturity; reading acquisition; environmental structuring; inclusive education



Resumo

Este artigo analisa a relação entre maturidade funcional, estruturação do ambiente educacional e processos de leitura em crianças com deficiência intelectual por meio de uma revisão documental qualitativa de alcance exploratório-analítico. Os achados questionam a concepção da maturidade como um pré-requisito fixo para iniciar a alfabetização e evidenciam a relevância de avaliar as habilidades presentes, as formas de comunicação e as necessidades de apoio de cada estudante. Por sua vez, a organização temporal e espacial, a acessibilidade dos materiais e a mediação pedagógica são reconhecidas como dimensões que configuram as condições de participação nas experiências de leitura. As evidências revisadas oferecem maior respaldo ao ensino explícito de componentes fonológicos e às intervenções multicomponentes, enquanto o reconhecimento de palavras significativas, a multimodalidade e os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa ampliam as possibilidades de acesso e participação. A revisão identifica, contudo, uma articulação ainda limitada entre maturidade funcional, ambiente educacional, experiência corporal e leitura. A partir dessa lacuna, são propostas diretrizes pedagógicas de caráter situado, cuja pertinência deverá ser examinada por meio de pesquisas empíricas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; maturidade funcional; aprendizagem da leitura; estruturação do ambiente; educação inclusiva



1. Introducción

El aprendizaje lector representa una de las competencias fundamentales en la escolaridad primaria, al constituirse como una puerta de acceso al conocimiento, la participación y la autonomía. Sin embargo, cuando se trata de niñas y niños con discapacidad intelectual (DI), esta experiencia se ve frecuentemente obstaculizada por prácticas educativas excluyentes y por concepciones reduccionistas del desarrollo. En numerosos contextos escolares persiste la idea de que estos estudiantes “no están listos” para leer o que “carecen de la madurez necesaria” para adquirir el lenguaje escrito. Estas creencias, ancladas en modelos biologicistas y normalizantes, han limitado históricamente la posibilidad de construir trayectorias lectoras significativas para esta población.

La justificación de este estudio parte de la necesidad de tensar dichas lógicas e impulsar una mirada inclusiva, funcional y situada sobre el proceso lector. En lugar de asumir la madurez como un prerrequisito inamovible, se propone comprenderla como una construcción relacional y funcional cuya expresión se vincula con las condiciones del entorno, la mediación pedagógica y la experiencia corporal. Asimismo, se reconoce que la estructuración del tiempo y del espacio en el aula no es un marco externo neutro, sino un andamiaje fundamental que, cuando se diseña de forma accesible y afectiva, puede contribuir a generar condiciones de previsibilidad, accesibilidad y participación en las experiencias lectoras.

A pesar de estos avances conceptuales, la articulación entre madurez, entorno educativo y enfoques metodológicos inclusivos para la enseñanza de la lectura sigue siendo escasa en la literatura especializada. Esta ausencia limita la posibilidad de construir propuestas pedagógicas que consideren al cuerpo, al movimiento, al lenguaje y la lectura como dimensiones entrelazadas del desarrollo humano.

Este artículo tuvo como objetivo general analizar la relación entre la madurez funcional, la estructuración del entorno educativo —tiempo y espacio— y los procesos lectores en niños y niñas con discapacidad intelectual, mediante una revisión documental de enfoque cualitativo y alcance exploratorio-analítico. Como objetivos específicos se plantean:

- Descripción de las concepciones contemporáneas de madurez en el marco de la discapacidad intelectual.
- Identificación de los aportes de la estructuración temporal, espacial y corporal en el acompañamiento del aprendizaje lector.
- Análisis de las propuestas metodológicas que permitan una aproximación inclusiva a la enseñanza de la lectura.

Con base en este análisis, se buscó aportar elementos que contribuyan a resignificar el acceso a la lectura como un derecho pedagógico y como una práctica situada, encarnada y relacional, en la que cada niño o niña pueda ser reconocido en sus ritmos, formas y posibilidades.



2. Marco Teórico

2.1. Madurez y desarrollo cognitivo en niñas y niños con discapacidad intelectual.

La madurez, entendida como el conjunto de procesos neurobiológicos, afectivos y sociales que permiten la adquisición progresiva de habilidades complejas, constituye un factor central en los procesos de aprendizaje. En el caso de niñas y niños con discapacidad intelectual (DI), esta madurez puede manifestarse a través de trayectorias atípicas o más lentas, pero no por ello ausentes de potencial de desarrollo.

Desde una perspectiva piagetiana, el desarrollo cognitivo se organiza en etapas que, si bien no siempre se manifiestan en la misma secuencia o ritmo en niños con discapacidad intelectual, ofrecen un marco de referencia útil para comprender sus modos de acceso al conocimiento. No obstante, ha sido la perspectiva sociocultural, particularmente desde Vygotsky, la que ha permitido desplazar el foco desde el déficit hacia las posibilidades de aprendizaje mediado. La Zona de Desarrollo Próximo, en este sentido, permite comprender el desarrollo en relación con las posibilidades de aprendizaje que emergen mediante la interacción y la mediación social.

La madurez funcional, más allá de los criterios cronológicos o diagnósticos, implica la capacidad de sostener la atención, reconocer regularidades, anticipar acciones y establecer vínculos afectivos. Estas condiciones son fundamentales para el inicio del aprendizaje lector y deben entenderse como procesos construidos, no como prerrequisitos inamovibles.

Esta perspectiva encuentra respaldo en estudios contemporáneos que muestran que el desarrollo lector en estudiantes con discapacidad intelectual presenta una importante heterogeneidad y no puede anticiparse exclusivamente a partir de la edad cronológica o del diagnóstico. La investigación longitudinal ha mostrado que habilidades como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos pueden contribuir al progreso lector de estudiantes con discapacidad intelectual, lo que refuerza la necesidad de valorar las habilidades presentes y las oportunidades de aprendizaje, más que asumir una preparación previa homogénea para todos los estudiantes (Sermier Dessemontet et al., 2015).



En esta línea, diferentes corrientes del pensamiento psicomotor y de la pedagogía del cuerpo, como las desarrolladas por Wallon (1970), Le Boulch (1992, 1997) y Varela, Thompson y Rosch (1991), han planteado que la organización del pensamiento está profundamente vinculada con la experiencia corporal. A través del movimiento intencionado, los niños comienzan a construir nociones de lateralidad, orientación, ritmo, direccionalidad y permanencia en la tarea, todas ellas condiciones fundamentales para el desarrollo cognitivo y, posteriormente, para el acceso significativo a la lectura. Estas investigaciones coinciden en señalar que el cuerpo no solo actúa como soporte del aprendizaje, sino como estructura primaria de la conciencia del tiempo y del espacio. En niñas y niños con DI, esta vía de acceso es aún más relevante, ya que permite generar anclajes concretos para el desarrollo de funciones superiores en contextos educativos organizados y emocionalmente sostenidos.

Los desarrollos contemporáneos sobre aprendizaje corporizado permiten actualizar esta tradición teórica. La revisión de Jusslin et al. (2022), centrada en estudios empíricos sobre educación lingüística, muestra que el movimiento, los gestos y otras formas de participación corporal han sido integrados en experiencias de aprendizaje del lenguaje, aunque con una importante diversidad conceptual y metodológica. Estos avances respaldan la pertinencia de considerar al cuerpo como parte de la experiencia de aprendizaje, sin asumir por ello una relación causal directa entre movimiento y adquisición lectora en estudiantes con discapacidad intelectual.

Esta línea encuentra apoyo adicional en estudios experimentales sobre alfabetización inicial realizados con población infantil general. Damsgaard et al. (2022) encontraron efectos favorables del uso de movimientos corporales sobre el aprendizaje de correspondencias letra-sonido, aunque no observaron efectos sobre la lectura de palabras completas. Posteriormente, Damsgaard et al. (2023) documentaron mejoras en conocimiento letra-sonido y desempeño ortográfico después de actividades corporizadas diseñadas específicamente para representar asociaciones entre letras y sonidos. Estos resultados permiten reconocer posibilidades pedagógicas del aprendizaje corporizado en componentes iniciales de la alfabetización, sin que puedan extrapolarse directamente a estudiantes con discapacidad intelectual.

No obstante, la evidencia específica que articule aprendizaje corporizado, organización espacio-temporal y procesos lectores en estudiantes con discapacidad intelectual continúa siendo limitada, lo que constituye uno de los vacíos relevantes identificados en esta revisión.

2.2. Estructuración del tiempo y del espacio desde la actividad intencionada: base corporal para el aprendizaje

La organización del entorno educativo, especialmente en términos de tiempo y espacio, constituye un elemento estructurante para la experiencia de aprendizaje. En estudiantes con discapacidad intelectual, la previsibilidad, la claridad y la secuenciación concreta de actividades favorecen la comprensión del mundo y la construcción de sentido.



La estructuración temporal incluye el diseño de rutinas estables, el uso de agendas visuales, la segmentación de tareas en tiempos breves y el respeto a los ritmos individuales. Estas acciones permiten reducir la ansiedad, aumentar la permanencia en la actividad y favorecer la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

Por su parte, la estructuración espacial implica delimitar zonas de trabajo, descanso, lectura y juego; usar apoyos visuales o táctiles para identificar los espacios; y promover la autonomía a través de ambientes accesibles. Un entorno físico bien organizado se convierte en un mediador silencioso que guía, contiene y estimula.

Además, distintas perspectivas sobre aprendizaje corporal han señalado la pertinencia de considerar la actividad física intencionada —mediante juegos motores, desplazamientos autónomos o rutinas corporales guiadas— en la organización de experiencias temporales y espaciales. A través del movimiento pueden generarse oportunidades para trabajar anticipación, secuenciación, orientación, ritmo y direccionalidad. Estas dimensiones resultan conceptualmente relevantes para la organización de la experiencia de aprendizaje, aunque su relación específica con el desarrollo lector en estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor evidencia empírica.

La literatura sobre educación inclusiva subraya que el aprendizaje lector no se limita a la decodificación, sino que requiere condiciones de entorno que lo hagan posible: un espacio donde leer tenga sentido, un tiempo para hacerlo con calma y una presencia adulta que sostenga la experiencia como vínculo.

La investigación reciente sobre alfabetización en discapacidad intelectual permite precisar este planteamiento. Los resultados disponibles sugieren que el acceso lector se favorece cuando la enseñanza combina organización explícita de la actividad, materiales accesibles, apoyos ajustados y estrategias sistemáticas de mediación. En este sentido, la estructuración del entorno no debe entenderse como una variable aislada que produzca por sí misma el aprendizaje lector, sino como parte de una ecología pedagógica en la que las condiciones ambientales, los materiales y la acción docente se articulan para ampliar las oportunidades de participación y comprensión.

En esta dirección, la investigación reciente sobre lectura compartida aporta evidencia sobre la importancia de articular los apoyos con la actividad pedagógica. El metaanálisis de Sermier Dessemontet et al. (2024) identificó efectos favorables de las intervenciones de lectura compartida sobre la comprensión de estudiantes con discapacidad intelectual y documentó el uso frecuente de adaptaciones del contenido, referentes concretos y sistemas graduados de ayuda. De manera complementaria, Toews et al. (2021), en una revisión de 32 estudios sobre estudiantes con necesidades extensas de apoyo, identificaron un nivel moderado de evidencia para la lectura compartida en el desarrollo de comprensión, vocabulario y habilidades de alfabetización emergente. Estos hallazgos refuerzan la comprensión del entorno lector como una organización pedagógica que integra accesibilidad, mediación y oportunidades sistemáticas de interacción con el texto.



2.3. Enfoques metodológicos para el aprendizaje lector en discapacidad intelectual

La enseñanza de la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual ha transitado por diversas aproximaciones, desde propuestas centradas en el reconocimiento de palabras funcionales hasta intervenciones que integran de manera explícita componentes fonológicos, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión. Tres enfoques destacan por su potencial para articular madurez, entorno estructurado y acceso al lenguaje escrito:

Método TEACCH: Desarrollado originalmente para personas del espectro autista, este enfoque aporta principios de estructuración visual, segmentación de tareas y organización funcional que pueden resultar pertinentes para diseñar situaciones de aprendizaje accesibles. En el ámbito lector, estos principios pueden utilizarse para organizar materiales, secuencias y apoyos, aunque su aplicación específica a la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor respaldo empírico.

Aulas multisensoriales: Estos espacios utilizan estímulos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos para facilitar la exploración y el aprendizaje. En el ámbito lector, promueven la interacción con materiales adaptados, el uso de letras móviles, cuentos con texturas o tableros de comunicación que amplían las formas de acceder al texto.

Orientación analítica: unidades significativas y progresión hacia el análisis del código. Dentro de una orientación analítica, la enseñanza puede partir de unidades lingüísticas completas y dotadas de significado para el estudiante, como palabras vinculadas con referentes conocidos y experiencias relevantes, antes de avanzar hacia el análisis de sus componentes. Desde esta lógica, la palabra constituye inicialmente una unidad de significado y posteriormente puede convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de unidades menores, como sílabas, fonemas y correspondencias grafema-fonema. Esta progresión no excluye la conciencia fonológica ni la enseñanza explícita del código; por el contrario, permite articular el acceso inicial desde unidades significativas con procesos posteriores de análisis fonológico.

La evidencia contemporánea muestra que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden beneficiarse de una enseñanza fonológica estructurada y de programas multicomponente, siempre que estos se adapten a sus necesidades de apoyo y comunicación (Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström & Lemons, 2021; Hunt et al., 2020; Williams, 2025). En contextos de educación general, Hunt et al. (2020) encontraron que estudiantes con discapacidad severa que recibieron una intervención integral de alfabetización mostraron mayores avances que quienes participaron en la enseñanza habitual, reforzando la pertinencia de ampliar las oportunidades de acceso a componentes diversos del proceso lector.



Estos hallazgos no excluyen la posibilidad de iniciar el acceso al lenguaje escrito mediante unidades significativas, pero sí subrayan la necesidad de incorporar progresivamente la enseñanza explícita de los componentes del código. Desde esta perspectiva, la discusión no se reduce a optar entre aproximaciones analíticas o sintéticas, sino a examinar cómo pueden articularse los procesos de reconocimiento significativo y análisis fonológico de acuerdo con la trayectoria lectora, el repertorio disponible y las necesidades de apoyo de cada estudiante.

En conjunto, estos enfoques metodológicos coinciden en reconocer que la lectura no es solo una técnica, sino una práctica situada que requiere condiciones afectivas, temporales, espaciales y cognitivas para desplegarse de forma auténtica.

2.4. Procesos lectores en niñas y niños con discapacidad intelectual

El aprendizaje lector en población con discapacidad intelectual ha sido tradicionalmente abordado desde una lógica deficitaria, centrada en las dificultades para decodificar o comprender el texto escrito. Sin embargo, investigaciones actuales destacan que las niñas y niños con DI sí pueden desarrollar procesos lectores significativos, siempre que se respeten sus ritmos de aprendizaje y se adecuen las estrategias didácticas (Browder et al., 2008; Erickson y Koppenhaver, 2020).

La evidencia experimental reciente permite sostener esta afirmación con mayor fuerza. Sermier Dessemontet et al. (2021) encontraron que estudiantes con discapacidad intelectual que participaron en una intervención basada en fonética lograron mayores progresos en lectura de palabras y pseudopalabras que quienes recibieron la enseñanza habitual, con tamaños de efecto medios. Estos resultados muestran que las dificultades lectoras asociadas a la discapacidad intelectual no deben interpretarse como ausencia de capacidad para aprender, sino en relación con el tipo, intensidad y accesibilidad de las oportunidades instruccionales disponibles.

Los procesos lectores incluyen al menos tres dimensiones esenciales: una dimensión perceptiva (identificación visual de signos), una lingüística (comprensión del código escrito) y una cognitiva-afectiva (activación de conocimientos previos, motivación e intencionalidad) (Solé, 1992; Goodman, 1996). En estudiantes con DI, estas dimensiones pueden desarrollarse de forma asincrónica, por lo que requieren intervenciones contextualizadas y sensibles a sus características individuales.

Desde la perspectiva de la alfabetización emergente (Teale y Sulzby, 1986; Katims, 2000), se reconoce que la lectura se inicia desde los primeros contactos con el lenguaje oral, los símbolos y los textos, incluso antes de que exista decodificación formal. Esta mirada permite valorar los procesos previos a la lectura convencional como parte del trayecto lector.

En paralelo, el enfoque de enseñanza funcional de la lectura (Browder et al., 2006) propone que se prioricen textos con utilidad práctica y emocional para la vida cotidiana del estudiante: su nombre, señales, instrucciones básicas. Esta perspectiva no solo favorece el desarrollo lector, sino que también impulsa la autonomía.



Por último, la literacidad multimodal (Erickson y Koppenhaver, 2020) amplía la noción de lectura más allá del texto impreso, incorporando elementos visuales, táctiles, digitales y gestuales como recursos válidos para la construcción de sentido, lo cual resulta esencial en contextos de estudiantes con discapacidad.

Esta consideración resulta especialmente relevante en estudiantes que utilizan sistemas aumentativos y alternativos de comunicación o presentan necesidades complejas de comunicación. Linder et al. (2023) mostraron que una intervención fonética adaptada mediante diferentes modalidades de respuesta y apoyos tecnológicos podía favorecer avances en lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual usuarios de AAC. En la misma dirección, Ulriksen et al. (2024) documentaron adquisición de habilidades lectoras cuando la enseñanza multicomponente se ajustaba a las formas de comunicación y respuesta de los estudiantes. Asimismo, Cheek et al. (2022), mediante una intervención de lectura compartida apoyada por tecnología con estudiantes con discapacidad intelectual severa y necesidades complejas de comunicación, observaron incrementos en la interacción comunicativa, la atención al texto y la participación en estrategias de lectura compartida. En conjunto, estos trabajos respaldan la multimodalidad como una condición de acceso y participación, más que como una sustitución de los procesos lectores.

No obstante, el acceso a estos enfoques se ve limitado por prácticas escolares inflexibles, planes de estudio uniformes y evaluaciones que no consideran la diversidad de trayectorias. Desde la pedagogía crítica, Booth y Ainscow (2011) invitan a reconocer y remover las barreras para el aprendizaje y la participación, colocando en el centro a la persona y su derecho a aprender con dignidad.

2.5. Barreras estructurales y epistemológicas en el acceso a la lectura.

La revisión documental permitió identificar no solo propuestas pedagógicas inclusivas, sino también barreras persistentes que restringen el derecho a la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual. Estas barreras no se reducen a condiciones individuales, sino que se anclan en estructuras institucionales, epistemologías dominantes y prácticas escolares que reproducen la exclusión.

Desde una perspectiva crítica, se advirtió que muchos marcos curriculares siguen anclados en una lógica homogeneizante, donde el aprendizaje lector se concibe como un trayecto lineal, basado en la decodificación progresiva y la competencia normativa. Esta visión excluyó las trayectorias no convencionales y deslegitima otras formas de leer, como las que se dan a través de apoyos visuales, recursos tecnológicos o experiencias afectivas (Skliar, 2005).

Asimismo, la evaluación estandarizada actuó como un mecanismo de clasificación y exclusión. Las pruebas diseñadas para evaluar la lectura suelen centrarse en la rapidez, la precisión y la comprensión literal, dejando fuera a estudiantes que acceden al texto desde dimensiones funcionales, emocionales o sensoriales (Freire, 1993; Meirieu, 1998). Estas prácticas refuerzan la idea de que quienes no leen “como se espera”, simplemente no leen.



Otra barrera importante es la invisibilización de la literacidad en los programas específicos de educación especial. En muchos contextos, la alfabetización se aborda de manera instrumental, limitada a actividades mecánicas o desvinculadas del mundo del estudiante. Esto contrasta con las propuestas que entienden la lectura como un medio de participación, expresión y empoderamiento.

Por último, se observa una escasa formación docente sobre estrategias inclusivas de alfabetización. Muchos educadores no han recibido herramientas para mediar el aprendizaje lector con apoyos visuales, tecnología asistida o enfoques funcionales, lo que limita su capacidad de diseñar experiencias significativas para todos sus estudiantes.

Esta dimensión adquirió especial relevancia porque las oportunidades lectoras no dependen exclusivamente de las características del estudiante, sino también del tipo de enseñanza que recibe. Las expectativas sobre las posibilidades lectoras pueden influir también en las decisiones pedagógicas. Roberts-Tyler et al. (2021) identificaron, en escuelas especiales del Reino Unido, relaciones entre la edad y el grado de discapacidad intelectual de los estudiantes y las aproximaciones docentes utilizadas para la enseñanza de habilidades lectoras iniciales, así como barreras relacionadas con la formación y los programas curriculares disponibles. Lindström y Lemons (2021) observaron que, aunque existe evidencia creciente a favor de una instrucción lectora explícita, fonológica y multicomponente en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, persisten variaciones importantes en el contenido y la calidad de la enseñanza implementada en las aulas.

Superar estas barreras implica no solo ajustar métodos, sino transformar los supuestos que sostienen la práctica educativa. Implica reconocer que el acceso a la lectura no debe depender de la adecuación a un modelo ideal de lector, sino de la posibilidad de participar, construir sentido y ser reconocido como sujeto de lenguaje.

A partir de este marco teórico, se desarrolló una revisión documental orientada a identificar, organizar, contrastar e interpretar los aportes teóricos y empíricos relacionados con estas dimensiones en el aprendizaje lector de estudiantes con discapacidad intelectual. El procedimiento adoptado respondió a una lógica cualitativa y analítica, centrada en la pertinencia temática y en la construcción de relaciones conceptuales entre categorías que suelen abordarse de manera fragmentada.



3. Metodología

3.1. Enfoque del estudio

El presente trabajo adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental, centrado en la revisión, análisis e interpretación de fuentes teóricas, empíricas y normativas relacionadas con el aprendizaje lector en niñas y niños con discapacidad intelectual. Se abordaron de forma articulada los conceptos de madurez funcional, estructuración del tiempo y del espacio y estrategias metodológicas inclusivas, incorporando además perspectivas que reconocen el papel del cuerpo, el movimiento y la experiencia motriz como mediadores del aprendizaje y de la organización cognitiva.

Este enfoque permitió examinar relaciones conceptuales, pedagógicas y contextuales vinculadas con el objeto de estudio y construir una interpretación integradora de dimensiones que han sido abordadas de manera fragmentada en la literatura especializada. Por su naturaleza documental, el estudio no contempla intervención directa en campo ni pretende establecer relaciones causales entre las categorías analizadas.

3.2. Tipo de estudio

Se trata de una revisión documental de alcance exploratorio y analítico, orientada a identificar patrones conceptuales, convergencias, tensiones, vacíos teóricos y posibles articulaciones entre dimensiones tradicionalmente estudiadas de forma separada.

La revisión no correspondió a una revisión sistemática en sentido estricto, puesto que no se aplicó un protocolo de exhaustividad como PRISMA, ni procedimientos dirigidos a identificar la totalidad de los estudios disponibles sobre el objeto de investigación. La selección y análisis de las fuentes respondieron a criterios explícitos de pertinencia temática y capacidad explicativa respecto de las categorías centrales del estudio.

3.3. Fuentes documentales

El corpus de análisis se integró a partir de diferentes tipos de fuentes vinculadas con el objeto de estudio:

- Artículos científicos arbitrados y tesis de posgrado;
- libros especializados en pedagogía, psicología del desarrollo, lectura y discapacidad;
- documentos institucionales y normativos nacionales e internacionales;
- propuestas metodológicas desarrolladas en contextos de educación especial e inclusiva; y
- estudios relacionados con psicomotricidad, pedagogía del cuerpo y aprendizaje mediado por la acción corporal.



La diversidad de fuentes respondió al carácter interdisciplinario del problema analizado y permitió establecer relaciones entre aportes provenientes de los campos de la educación inclusiva, la alfabetización, el desarrollo, la corporeidad y la discapacidad intelectual.

3.4. Criterios de inclusión y exclusión

Para delimitar las fuentes incorporadas al análisis se establecieron los siguientes criterios.

Criterios de inclusión:

- Publicaciones comprendidas en el periodo 2008–2023, priorizando aquellas de mayor actualidad y pertinencia para el objeto de estudio;
- fuentes en español o inglés con texto completo disponible;
- publicaciones centradas en discapacidad intelectual y procesos de lectura o alfabetización;
- estudios relacionados con las categorías de madurez, organización temporal y espacial, entorno educativo y aprendizaje lector; y
- trabajos que incorporaran aproximaciones corporales, psicomotrices o relacionadas con el aprendizaje a través del movimiento cuando ofrecieran elementos relevantes para comprender las categorías analizadas.

Como parte del proceso de revisión editorial del manuscrito, se realizó posteriormente una actualización complementaria de la literatura con publicaciones recientes de 2024 y 2025 vinculadas directamente con las categorías centrales del estudio. Estas fuentes se incorporaron para contrastar y actualizar los hallazgos del corpus originalmente analizado, sin modificar el carácter documental, exploratorio y analítico del estudio.

Criterios de exclusión:

- Documentos sin respaldo académico o cuya procedencia no permitiera valorar su rigor;
- estudios centrados exclusivamente en otras condiciones de discapacidad cuando sus resultados no permitieran establecer relaciones pertinentes con la discapacidad intelectual; y
- publicaciones dedicadas exclusivamente a alfabetización digital sin relación con los procesos de lectura considerados en este estudio.

3.5. Procedimiento de búsqueda, selección y organización documental

La localización de las fuentes se realizó mediante búsquedas en Scopus, ERIC, Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Scholar. Se utilizaron términos asociados con las categorías centrales del estudio, entre ellos: discapacidad intelectual, lectura, madurez, alfabetización, entorno educativo, lectura funcional, educación especial, estructuración del tiempo, estructuración del espacio, pedagogía inclusiva, corporeidad, psicomotricidad, movimiento y aprendizaje.



Las fuentes seleccionadas fueron organizadas mediante matrices temáticas que registraron autoría, año, contexto de procedencia, orientación teórica, características metodológicas y aportes relevantes para el objeto de estudio. Posteriormente se realizó una lectura comparativa destinada a identificar recurrencias, convergencias, tensiones, omisiones y relaciones conceptuales entre las dimensiones consideradas.

El procedimiento tuvo una finalidad interpretativa y analítica y no pretendió establecer una síntesis cuantitativa ni exhaustiva de la producción científica disponible.

3.6. Estrategia de análisis

El corpus documental fue analizado mediante una estrategia inductiva y comparativa organizada inicialmente a partir de tres dimensiones centrales:

- Madurez y desarrollo cognitivo;
- estructuración del tiempo y del espacio, incluyendo el papel del cuerpo como organizador de la experiencia; y
- procesos lectores y estrategias metodológicas.

A partir de la comparación entre las fuentes se identificaron categorías y relaciones emergentes que permitieron interpretar los hallazgos de manera articulada y contextualizada. El proceso recurrió a síntesis narrativa, comparación conceptual y elaboración de cuadros de integración, lo que permitió reconocer coincidencias, tensiones y vacíos en la literatura revisada.

3.7. Alcances y limitaciones del estudio documental

El carácter documental y cualitativo del estudio estableció límites que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la revisión no tuvo pretensión de exhaustividad ni se desarrolló mediante un protocolo propio de las revisiones sistemáticas. En consecuencia, la selección de las fuentes respondió a criterios de pertinencia temática y profundidad analítica, por lo que investigaciones potencialmente relevantes pueden haber quedado fuera del corpus considerado.

En segundo lugar, una parte importante de la literatura localizada procede de contextos anglosajones, situación que puede favorecer la presencia de perspectivas desarrolladas en sistemas educativos con tradiciones y condiciones institucionales distintas de las latinoamericanas. La producción regional identificada, aunque relevante, presenta menor disponibilidad de estudios que sistematicen específicamente experiencias de alfabetización con personas con discapacidad intelectual.

Finalmente, se identificó una limitada producción que articule simultáneamente madurez funcional, estructuración del entorno y aprendizaje lector. Esta fragmentación obligó a desarrollar un ejercicio interpretativo de relación entre categorías habitualmente estudiadas por separado.

Estas limitaciones impiden generalizar los hallazgos como relaciones causales o universales, pero no invalidan el valor analítico de la revisión. Por el contrario, permiten delimitar su contribución como una integración conceptual destinada a identificar relaciones, vacíos y posibles orientaciones para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas.



4. Resultados del análisis documental

El análisis del corpus documental permitió identificar una serie de hallazgos relevantes en torno a las relaciones entre madurez, estructuración del tiempo y del espacio, y aprendizaje lector en niñas y niños con discapacidad intelectual. Estos hallazgos se presentan organizados en seis secciones que agrupan dimensiones analíticas complementarias: (1) concepciones de madurez y desarrollo, (2) estructura del entorno como condición pedagógica para la participación lectora, (3) enfoques metodológicos y procesos de lectura, (4) vacíos y tensiones en la literatura, (5) implicaciones pedagógicas y propuestas futuras, y (6) la intersección entre lectura, autonomía y participación. Esta organización busca no solo sistematizar los aportes encontrados, sino también visibilizar aspectos que suelen quedar fragmentados en los estudios convencionales sobre alfabetización en niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual.

4.1. Concepciones de madurez y desarrollo: del prerrequisito al proceso acompañado

Diversos autores coinciden en señalar que el concepto de madurez ha transitado desde una visión biologicista, centrada en prerrequisitos evolutivos rígidos, hacia una comprensión más amplia, dinámica y contextualizada (Vygotsky, 1979; Booth y Ainscow, 2011). La literatura revisada permite comprender, en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, la madurez desde una perspectiva funcional y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de participación, mediación y apoyo disponibles en los entornos pedagógicos. La actualización de la literatura refuerza además la heterogeneidad de los procesos lectores en discapacidad intelectual. La presencia de habilidades fonológicas y de conocimiento letrado asociadas con el progreso lector cuestiona la utilización del diagnóstico o de la edad cronológica como indicadores suficientes para establecer cuándo un estudiante está “preparado” para aprender a leer (Sermier Dessemontet et al., 2015).

Se identifican propuestas que conciben la madurez como la capacidad de establecer vínculos, sostener la atención, participar en rutinas estructuradas y dar sentido a la experiencia, más allá de la edad cronológica o los indicadores neuropsicológicos (Erickson y Koppenhaver, 2020; Mercer y Mercer, 2005).

No obstante, persisten en algunos textos enfoques que mantienen una mirada reduccionista de la madurez, asociándola exclusivamente con niveles de desarrollo cognitivo o con la posibilidad de “alcanzar” métodos convencionales de lectoescritura, lo que reproduce barreras epistemológicas para la inclusión.



4.2. Estructuración del entorno: tiempo y espacio como soporte para la lectura

La evidencia recopilada permite reconocer que la organización del tiempo y del espacio forma parte de las condiciones pedagógicas que pueden facilitar la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en las actividades lectoras. La organización del entorno físico, la claridad de las rutinas, el uso de apoyos visuales, el respeto a los ritmos individuales y la segmentación temporal de las actividades contribuyen a configurar entornos más predecibles y accesibles (Browder et al., 2008).

Particular énfasis se otorga al uso de materiales accesibles, zonas delimitadas para la lectura, calendarios visuales, agendas personalizadas y esquemas de transición anticipada entre actividades. Estas estrategias no solo contribuyen a estructurar el tiempo y el espacio, sino que se vinculan con condiciones de mayor previsibilidad, accesibilidad y participación en las actividades lectoras. La actualización bibliográfica permite fortalecer este resultado al mostrar que las intervenciones de lectura compartida que incorporan adaptación del texto, mediación sistemática y sistemas de ayuda pueden favorecer componentes de comprensión y alfabetización emergente en estudiantes con discapacidad intelectual o necesidades extensas de apoyo (Toews et al., 2021; Sermier Dessemontet et al., 2024).

Si bien se reconocen avances significativos en la organización del entorno físico y temporal, se identifica una escasez de estudios que articulen de manera explícita el papel del cuerpo y del movimiento como mediadores de esta estructuración. La mayoría de los enfoques revisados centran sus estrategias en materiales visuales y rutinas externas, sin considerar que es a través de la acción corporal como el niño construye categorías como dirección, ritmo, permanencia o anticipación, fundamentales para el proceso lector. La mayoría de las investigaciones abordan estos elementos de forma aislada o secundaria.

4.3. Enfoques metodológicos y procesos lectores: entre la funcionalidad y la literacidad expandida

El análisis de los enfoques metodológicos documentados muestra una diversidad de propuestas para la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual. Junto con intervenciones centradas en palabras funcionales y reconocimiento visual, la literatura contemporánea incorpora cada vez con mayor claridad componentes como conciencia fonológica, correspondencias letra-sonido, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión. Los estudios disponibles respaldan la posibilidad de integrar estos componentes mediante intervenciones adaptadas y multicomponente (Hunt et al., 2020; Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström & Lemons, 2021; Linder et al., 2023; Williams, 2025).



En este marco, la revisión permite reconocer una posible progresión de orientación analítica en la que el acceso inicial al lenguaje escrito parte de unidades dotadas de significado, especialmente palabras vinculadas con experiencias y referentes familiares. Estas unidades pueden funcionar inicialmente como formas completas de reconocimiento y, posteriormente, convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de sílabas, sonidos y correspondencias grafema-fonema. Esta progresión no plantea una oposición entre aproximaciones analíticas y sintéticas, sino una articulación posible entre significado y análisis explícito del código, cuya pertinencia debe ajustarse a la trayectoria, repertorio y necesidades de apoyo de cada estudiante.

La incorporación de sistemas aumentativos de comunicación y apoyos tecnológicos amplía además las posibilidades de participación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación sin excluir la enseñanza de componentes convencionales de alfabetización (Linder et al., 2023; Cheek et al., 2022; Ulriksen et al., 2024).

Se evidencia un consenso en torno a la necesidad de proponer entornos alfabetizadores ricos y diversos, donde la lectura se vincule con experiencias afectivas, intereses personales y contextos significativos. Sin embargo, el corpus analizado también revela una insuficiencia de modelos integradores que articulen madurez, entorno y proceso lector de manera simultánea.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las principales estrategias metodológicas documentadas para la enseñanza de la lectura en niñas y niños con discapacidad intelectual, junto con las condiciones asociadas a su implementación y su aporte pedagógico potencial.

Tabla 1. *Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual*

Enfoque metodológico	Condiciones necesarias	Aporte pedagógico potencial
Método TEACCH	Espacio estructurado visualmente, secuencias claras.	Favorece la organización, anticipación y comprensión de las rutinas vinculadas con las actividades lectoras.
Aulas multisensoriales	Estímulos visuales, táctiles, auditivos, materiales manipulables.	Amplía las formas de interacción y acceso a materiales y experiencias relacionadas con el lenguaje escrito.
Orientación analítica mediante unidades significativas	Palabras familiares y funcionales; referentes significativos; mediación progresiva.	Ofrece una posible vía inicial de acceso al significado y permite utilizar posteriormente las unidades reconocidas para avanzar hacia el análisis progresivo del código.
Literacidad multimodal	Integración de pictogramas, tecnología, lenguaje corporal.	Amplía los medios de acceso, expresión y participación en prácticas de lectura.
Lectura funcional	Conexión con lo cotidiano, textos breves con propósito.	Vincula la lectura con situaciones significativas de la vida cotidiana y con oportunidades de autonomía.
Aprendizaje basado en el movimiento	Actividad física intencionada, juegos motores, rutinas corporales.	Puede contribuir a la organización corporal, temporal y espacial vinculada con la experiencia de aprendizaje, aunque su relación directa con el desarrollo lector en DI requiere mayor investigación.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental.



Esta sistematización permite observar que, si bien las estrategias varían en su forma de implementación, todas comparten una base común: requieren entornos accesibles, emocionalmente seguros y significativos para el estudiante. La lectura deja de ser una técnica abstracta para convertirse en una experiencia conectada con la vida cotidiana, con el cuerpo en movimiento y con las posibilidades de expresión personal de cada niña o niño.

Además, la sistematización permite identificar que estas estrategias pueden vincularse con dimensiones que trascienden el reconocimiento de palabras o la comprensión literal, como la permanencia en la tarea, la orientación corporal, la autorregulación, la participación y la autonomía. Estas dimensiones no deben interpretarse como efectos directos y equivalentes de cada metodología, sino como posibilidades pedagógicas que emergen de su articulación con entornos accesibles, mediación docente y apoyos ajustados a las características y trayectorias de cada estudiante.

Lo anterior refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos que integren estas metodologías no como “adaptaciones” secundarias o compensatorias, sino como enfoques legítimos y potentes para la enseñanza de la lectura en contextos diversos. Reconocer su pertinencia implica cuestionar la centralidad de métodos estandarizados y abrir paso a propuestas que partan del respeto por los ritmos, intereses y formas de aprender de cada estudiante.

4.4. Vacíos y tensiones en la literatura.

El análisis comparativo permitió identificar cuatro vacíos recurrentes:

- Escasa articulación entre el concepto de madurez funcional y la práctica docente concreta.
- Poca visibilidad de estudios que integren sistemáticamente las dimensiones temporales, espaciales y lectoras en el diseño curricular.
- Falta de sistematización de experiencias exitosas en entornos escolares inclusivos reales.
- Ausencia de integración sistemática del componente corporal y motriz como organizador del tiempo, el espacio y la cognición, a pesar de su relevancia documentada en teorías del desarrollo y prácticas inclusivas.

La literatura contemporánea permite precisar esta fragmentación. Por una parte, existe evidencia creciente sobre alfabetización fonológica, multicomponente y accesible en estudiantes con discapacidad intelectual, incluso en aquellos que utilizan comunicación aumentativa y alternativa (Sermier Dessemontet et al., 2021; Ulriksen et al., 2024; Williams, 2025). Por otra, los estudios sobre aprendizaje corporizado han explorado la relación entre movimiento, lenguaje y componentes iniciales de alfabetización en población infantil general (Jusslin et al., 2022; Damsgaard et al., 2022, 2023). Sin embargo, permanece escasamente desarrollada la articulación entre discapacidad intelectual, madurez funcional, experiencia corporal, estructuración temporal y espacial y progresión lectora. Este vacío constituyó uno de los principales aportes analíticos de la presente revisión.



4.5. Implicaciones pedagógicas y propuestas futuras

El análisis realizado permite derivar un conjunto de orientaciones pedagógicas para favorecer el acceso al aprendizaje lector de niñas y niños con discapacidad intelectual. Estas orientaciones no constituyen un método único ni una secuencia universal, sino principios de intervención que deben ajustarse a las características, trayectorias, formas de comunicación y necesidades de apoyo de cada estudiante.

En primer lugar, la valoración pedagógica debe centrarse en las habilidades presentes y en las posibilidades de participación del estudiante, evitando utilizar la edad cronológica, el diagnóstico o una supuesta “madurez suficiente” como filtros para iniciar experiencias de alfabetización. La madurez funcional puede comprenderse como una condición dinámica y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de interacción, mediación y acceso progresivo a tareas significativas.

En segundo lugar, la organización del entorno debe formar parte intencional de la intervención. La previsibilidad de las rutinas, la delimitación de espacios, la accesibilidad de los materiales, la segmentación temporal de las actividades y la utilización de apoyos visuales o sensoriales pueden reducir demandas innecesarias y favorecer la permanencia, la anticipación y la participación. Su función no consiste en producir por sí mismos el aprendizaje lector, sino en generar condiciones que hagan posible una interacción más accesible con el lenguaje escrito.

En tercer lugar, la enseñanza puede iniciar, cuando resulte pertinente para el estudiante, a partir del reconocimiento de palabras completas vinculadas con referentes familiares y experiencias significativas. Este reconocimiento de unidades significativas no debe entenderse como una alternativa excluyente frente a la enseñanza fonológica, sino como una posible vía inicial dentro de una progresión de orientación analítica. Conforme el estudiante construye un repertorio de palabras conocidas, estas pueden convertirse en unidades para comparar, segmentar y analizar sonidos, sílabas y correspondencias grafema-fonema.

En cuarto lugar, la alfabetización requiere ampliar las formas de acceso y respuesta. Los recursos visuales, táctiles, digitales, gestuales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden integrarse como medios legítimos para participar en experiencias lectoras. La multimodalidad no sustituye la lectura, sino que permite hacer accesibles sus procesos y ampliar las posibilidades de construcción de significado.



En quinto lugar, la mediación docente debe graduarse según las respuestas observadas. Modelar, anticipar, proporcionar apoyos, reducir progresivamente la ayuda y ajustar la complejidad de las tareas permite sostener la participación sin convertir el acompañamiento en dependencia permanente. Desde esta perspectiva, la calidad de la mediación resulta tan relevante como la elección de materiales o estrategias.

En sexto lugar, la experiencia corporal puede incorporarse de manera intencionada para favorecer organización, ritmo, orientación, secuenciación y participación. No obstante, dada la limitada evidencia específica sobre sus efectos directos en el aprendizaje lector de estudiantes con discapacidad intelectual, su inclusión debe plantearse como un componente pedagógico potencial dentro de una intervención más amplia y no como una estrategia de eficacia lectora demostrada.

A partir de estas orientaciones, la Tabla 2 sintetiza un conjunto de lineamientos pedagógicos derivados de la revisión. Su propósito no es establecer un método prescriptivo ni una secuencia universal de enseñanza, sino traducir los principales hallazgos del análisis documental en criterios que puedan orientar la toma de decisiones pedagógicas. Los lineamientos deben interpretarse de manera situada y ajustarse a las habilidades presentes, formas de comunicación, necesidades de apoyo y trayectorias lectoras de cada estudiante.

Tabla 2. *Lineamientos pedagógicos derivados de la revisión para favorecer el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual*

Lineamiento pedagógico	Fundamento derivado de la revisión	Orientación para la práctica	Precaución interpretativa
1. Valorar las habilidades presentes antes que los prerrequisitos	La heterogeneidad de las trayectorias lectoras cuestiona el uso de la edad cronológica, el diagnóstico o una supuesta “madurez suficiente” como criterios para determinar el acceso a la alfabetización.	Identificar repertorios disponibles, formas de comunicación, atención, participación y aproximaciones al lenguaje escrito para seleccionar y graduar los apoyos.	La madurez funcional no debe utilizarse como filtro previo ni interpretarse como una condición fija que determine la posibilidad de aprender a leer.
2. Estructurar intencionalmente el tiempo y el espacio	La previsibilidad, la accesibilidad, las rutinas y la organización de materiales forman parte de las condiciones pedagógicas relacionadas con mayores oportunidades de participación en experiencias lectoras.	Organizar rutinas comprensibles, delimitar espacios, anticipar transiciones, segmentar actividades y utilizar apoyos visuales o sensoriales cuando sean pertinentes.	La estructuración del entorno no produce por sí misma el aprendizaje lector ni puede aislarse de la mediación docente, los materiales y demás componentes de la intervención.



Lineamiento pedagógico	Fundamento derivado de la revisión	Orientación para la práctica	Precaución interpretativa
3. Partir de unidades significativas y avanzar hacia el análisis progresivo del código	El reconocimiento de palabras significativas puede constituir una vía inicial de acceso al texto, mientras que la evidencia contemporánea ofrece mayor respaldo a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y programas multicomponente.	Cuando resulte pertinente, iniciar con palabras u otras unidades significativas y utilizarlas progresivamente para comparar, segmentar y analizar sílabas, sonidos y correspondencias grafema-fonema.	Esta progresión de orientación analítica constituye una posibilidad pedagógica derivada de la revisión; no debe interpretarse como una secuencia universal ni como evidencia de superioridad frente a la enseñanza fonológica explícita.
4. Ampliar las vías de acceso, respuesta y participación	Los recursos multimodales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación amplían las posibilidades de participación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación.	Incorporar recursos visuales, táctiles, digitales, gestuales o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación de acuerdo con las necesidades del estudiante.	La multimodalidad constituye una condición de accesibilidad y participación; no sustituye los componentes propios de la enseñanza lectora.
5. Graduar la mediación pedagógica	La literatura revisada destaca la relevancia de apoyos ajustados, mediación sistemática y sistemas graduados de ayuda dentro de experiencias accesibles de alfabetización.	Modelar, anticipar y proporcionar apoyos de acuerdo con la respuesta del estudiante, ajustando progresivamente su intensidad y la complejidad de las tareas.	La graduación de apoyos debe responder a la observación del estudiante y no asumirse como una secuencia idéntica para todas las trayectorias.
6. Incorporar la experiencia corporal con cautela pedagógica	La literatura sobre aprendizaje corporizado identifica posibilidades relacionadas con ritmo, orientación, secuenciación y organización de la experiencia; sin embargo, la evidencia específica sobre sus efectos lectores en estudiantes con discapacidad intelectual es todavía limitada.	Integrar, cuando sea pertinente, movimiento, gestos, desplazamientos y experiencias corporales dentro de situaciones pedagógicas más amplias y vinculadas con objetivos concretos.	No debe atribuirse al movimiento un efecto directo sobre el aprendizaje lector ni presentarse como una estrategia cuya eficacia lectora en discapacidad intelectual esté demostrada.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de la revisión documental.

Estas orientaciones permiten desplazar la discusión desde la búsqueda de un método único hacia la construcción de trayectorias lectoras progresivas, accesibles y situadas. Su aplicación exige observar continuamente la respuesta del estudiante, ajustar los apoyos y reconocer que el aprendizaje puede avanzar mediante diferentes combinaciones de significado, mediación, análisis del código y participación.



En términos institucionales, estos hallazgos señalan la necesidad de fortalecer la formación docente en alfabetización inclusiva, revisar prácticas de evaluación que operan como filtros de acceso y promover entornos escolares donde la diversidad de trayectorias lectoras sea reconocida como parte legítima del proceso educativo. Este planteamiento se vincula con el principio de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad expresado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en la medida en que el acceso al lenguaje escrito constituye una condición relevante para la participación, el aprendizaje permanente y la autonomía.

Finalmente, la revisión muestra la necesidad de desarrollar investigaciones empíricas que examinen de manera articulada la madurez funcional, la organización temporal y espacial, la corporeidad, la mediación pedagógica y la progresión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual. La validación de estas relaciones en contextos educativos reales permitiría avanzar desde una integración conceptual hacia propuestas pedagógicas sustentadas en evidencia situada.

4.6. Intersección entre lectura, autonomía y participación

Una de las dimensiones menos abordadas en la literatura, pero de profundo valor pedagógico y ético, es la relación entre la alfabetización y el desarrollo de la autonomía y la participación de niñas y niños con discapacidad intelectual. Lejos de tratarse únicamente de una habilidad técnica, la lectura constituye una vía de acceso simbólico, relacional y social vinculada con la construcción de la identidad, la capacidad de tomar decisiones y el derecho a intervenir en el mundo.

Desde una perspectiva freireana, leer implica mucho más que decodificar: es un acto de interpretación crítica de la realidad, un modo de comprender el entorno y de nombrarlo con palabras propias (Freire, 1993). En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, esta posibilidad ha sido históricamente negada o limitada, bajo la presunción de que su participación es marginal o asistida. Sin embargo, diversos estudios documentan cómo el acceso a prácticas lectoras funcionales, afectivas y estructuradas permite a los niños expresar deseos, elegir actividades, seguir instrucciones escritas y participar de espacios que antes les eran inaccesibles (Browder et al., 2006; Erickson y Koppenhaver, 2020).

Además, la lectura potencia la capacidad de autodefensa y agencia. Un niño que puede leer su nombre, interpretar un letrero o comprender una instrucción tiene mayores herramientas para desenvolverse con autonomía en el espacio escolar y social. Esta dimensión ha sido retomada por propuestas de educación inclusiva centradas en la autodeterminación y la ciudadanía activa, que reconocen el valor de la alfabetización como medio para la participación plena (Booth y Ainscow, 2011).

Es importante destacar que esta intersección entre lectura y autonomía no surge espontáneamente, sino que requiere entornos deliberadamente estructurados, materiales accesibles, y una mediación docente que asuma la alfabetización como una práctica afectiva y política. En este sentido, la enseñanza de la lectura en discapacidad intelectual no puede reducirse a la adquisición de un código, sino que debe ser concebida como una oportunidad para la dignidad, el reconocimiento y la inclusión en la vida social y cultural.



5. Discusión

Los hallazgos de esta revisión muestran que la madurez funcional, la estructuración del entorno y los procesos lectores han sido estudiados con distinto grado de desarrollo en la literatura sobre discapacidad intelectual, pero su articulación continúa siendo limitada. Más que constituir factores independientes, el análisis permite comprenderlos como dimensiones que convergen en las condiciones pedagógicas desde las cuales se produce el acceso al lenguaje escrito. Esta lectura integradora adquiere especial relevancia en educación inclusiva, porque desplaza la pregunta sobre si el estudiante posee previamente las condiciones necesarias para aprender hacia el análisis de las oportunidades, apoyos y formas de mediación disponibles durante su trayectoria lectora.

En relación con la madurez funcional, los resultados cuestionan su utilización como prerrequisito fijo para iniciar la enseñanza de la lectura. Las perspectivas socioculturales y corporales del desarrollo permiten comprenderla como una condición dinámica y contextual vinculada con las oportunidades de participación, interacción y aprendizaje (Vygotsky, 1979; Le Boulch, 1992; Erickson y Koppenhaver, 2020). Esta interpretación encuentra un punto de contraste importante en la evidencia empírica reciente: las intervenciones fonológicas, explícitas y multicomponente han documentado avances lectores en estudiantes con discapacidad intelectual con perfiles diversos, lo que indica que ni el diagnóstico, ni la edad cronológica, ni una valoración global de “madurez” permiten anticipar por sí solos sus posibilidades de aprendizaje (Sermier Dessemontet et al., 2021; Lindström y Lemons, 2021; Williams, 2025). Sin embargo, estos estudios evalúan componentes específicos de alfabetización y no transformaciones de la madurez funcional como constructo. Por ello, la revisión no permite afirmar que la intervención pedagógica produzca madurez, pero sí cuestionar su utilización como filtro previo y sostener una valoración centrada en las habilidades presentes y en la graduación de los apoyos.

Una segunda tensión se sitúa en el papel del entorno. Los estudios sobre lectura compartida y alfabetización accesible muestran resultados favorables cuando la enseñanza incorpora adaptación de textos, referentes concretos, modalidades alternativas de respuesta y sistemas graduados de ayuda (Toews et al., 2021; Cheek et al., 2022; Linder et al., 2023; Sermier Dessemontet et al., 2024; Ulriksen et al., 2024). Estos hallazgos permiten reconocer la organización temporal y espacial como parte de una ecología pedagógica que integra accesibilidad, previsibilidad, materiales y mediación, aunque la evidencia disponible no permite aislar el efecto específico de cada uno de estos componentes. Esta precaución resulta todavía más necesaria respecto de la experiencia corporal. Los estudios sobre aprendizaje corporizado han identificado resultados favorables en componentes lingüísticos y prelectores en población infantil general (Jusslin et al., 2022; Damsgaard et al., 2022, 2023), pero su relación específica con el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual permanece escasamente estudiada. El cuerpo puede, por tanto, incorporarse al análisis como una dimensión potencialmente relevante para la organización del ritmo, la orientación, la secuenciación y la acción, pero no como un mecanismo de eficacia lectora demostrado. Esta diferencia entre plausibilidad pedagógica y evidencia específica constituye uno de los principales vacíos identificados por la revisión.



El análisis de los enfoques lectores permite, asimismo, matizar la oposición entre aproximaciones sintéticas y analíticas. La evidencia contemporánea ofrece un respaldo más consistente a la enseñanza explícita de conciencia fonológica, correspondencias grafema-fonema y programas multicomponente en estudiantes con discapacidad intelectual (Sermier Dessemontet et al., 2019, 2021; Lindström y Lemons, 2021; Williams, 2025), incluso cuando existen necesidades complejas de comunicación y se requieren modalidades alternativas de respuesta (Linder et al., 2023; Ulriksen et al., 2024). Este hallazgo resulta particularmente relevante frente a las aproximaciones analíticas que parten de unidades dotadas de significado, como palabras o expresiones reconocibles para el estudiante. La evidencia revisada no permitió afirmar que estas aproximaciones sean superiores a la enseñanza fonológica explícita; sin embargo, tampoco obligó a concebirlas como excluyentes. Las unidades significativas pueden constituir un punto inicial de acceso al lenguaje escrito y, progresivamente, convertirse en objeto de comparación, segmentación y análisis de unidades menores. Desde esta perspectiva, una progresión de orientación analítica puede articular reconocimiento significativo y análisis explícito del código, siempre que incorpore los componentes fonológicos cuya relevancia cuenta con mayor respaldo empírico. Esta articulación debe entenderse como una posibilidad pedagógica derivada de la revisión y no como una secuencia de eficacia demostrada o universalmente aplicable.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de la revisión residió en vincular dimensiones que la literatura suele tratar separadamente y traducir esa articulación en criterios pedagógicos. Valorar las habilidades presentes, organizar entornos accesibles, partir de unidades significativas cuando resulte pertinente, avanzar hacia el análisis explícito del código, ampliar las formas de acceso y respuesta y graduar los apoyos pueden comprenderse como decisiones interrelacionadas dentro de una trayectoria lectora flexible. Esta propuesta no constituye un modelo validado ni una prescripción metodológica cerrada; representa una integración conceptual derivada del corpus analizado y deberá ser contrastada en investigaciones empíricas desarrolladas con distintos perfiles de estudiantes y contextos educativos. Su relevancia radica, precisamente, en desplazar el foco desde una lógica de preparación previa hacia una pedagogía que interrogue qué condiciones pueden construirse para ampliar la participación en el lenguaje escrito.



Conclusiones

El presente estudio documental permitió analizar de manera articulada tres dimensiones relevantes para el aprendizaje lector de niñas y niños con discapacidad intelectual: la madurez funcional, la estructuración del tiempo y del espacio y los enfoques metodológicos vinculados con la alfabetización inclusiva. La revisión muestra que, aunque existe evidencia desarrollada en torno a estas dimensiones de manera independiente, persiste una fragmentación conceptual y empírica en su estudio conjunto, particularmente cuando se incorpora la experiencia corporal como parte de la organización de las situaciones de aprendizaje.

Los hallazgos permitieron cuestionar el uso de la madurez como un prerrequisito fijo para iniciar la enseñanza de la lectura. La evidencia revisada muestra trayectorias lectoras heterogéneas y respalda la pertinencia de valorar las habilidades presentes, las formas de comunicación y las necesidades de apoyo de cada estudiante, en lugar de utilizar el diagnóstico o la edad cronológica como indicadores suficientes de preparación lectora. Desde esta perspectiva, la madurez funcional puede comprenderse como una condición dinámica y contextual, cuya expresión se relaciona con las oportunidades de participación, interacción y mediación disponibles en el entorno educativo.

La estructuración del tiempo y del espacio constituye, a su vez, una dimensión relevante dentro de las condiciones pedagógicas de acceso a la lectura. La previsibilidad de las rutinas, la accesibilidad de los materiales, la organización espacial y la graduación de los apoyos pueden contribuir a generar escenarios más comprensibles y participativos. No obstante, estos componentes no deben interpretarse como variables que produzcan por sí mismas el aprendizaje lector, sino como elementos de una ecología pedagógica en interacción con la mediación docente, las características del estudiante y las estrategias de enseñanza. De manera particular, la experiencia corporal ofrece posibilidades relacionadas con la orientación, el ritmo, la secuenciación y la organización de la experiencia, aunque su relación específica con el aprendizaje lector en estudiantes con discapacidad intelectual requiere mayor investigación empírica.

En el plano metodológico, la revisión muestra que la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual no requiere plantearse desde una oposición rígida entre aproximaciones analíticas y sintéticas. La evidencia disponible ofrece un respaldo más consistente a la enseñanza explícita de componentes fonológicos y a las intervenciones multicomponente; al mismo tiempo, las unidades significativas pueden constituir una posible vía inicial de acceso al lenguaje escrito y articularse progresivamente con el análisis del código. Los recursos multimodales y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación pueden, además, ampliar las posibilidades de acceso, respuesta y participación. Esta articulación debe responder a las habilidades presentes y a la trayectoria de cada estudiante, sin asumir una secuencia única ni una superioridad metodológica demostrada.



Uno de los principales aportes de esta revisión consistió, por tanto, en integrar estos hallazgos en un conjunto de lineamientos pedagógicos que desplazaron la pregunta sobre si un estudiante está “preparado” para aprender a leer hacia la identificación de las condiciones, apoyos y formas de mediación que pueden ampliar sus oportunidades de participación en el lenguaje escrito. Estos lineamientos no constituyen un método ni un modelo validado, sino criterios derivados del análisis documental que pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas de manera situada.

Esta contribución debe interpretarse considerando las limitaciones del estudio: su carácter documental y no exhaustivo, la mayor presencia de investigaciones procedentes de contextos anglosajones y la escasez de estudios que analicen conjuntamente madurez funcional, organización temporal y espacial, experiencia corporal y progresión lectora en discapacidad intelectual. En consecuencia, se requieren investigaciones empíricas que permitan contrastar estas relaciones en contextos educativos diversos y valorar la pertinencia de los lineamientos propuestos en situaciones reales de enseñanza.

Finalmente, reconocer el acceso a la lectura como un derecho pedagógico implica desplazar la mirada desde los límites atribuidos al diagnóstico hacia la construcción de oportunidades educativas accesibles y significativas. Desde esta perspectiva, alfabetizar en contextos de discapacidad intelectual supone reconocer trayectorias diversas y generar condiciones para que cada estudiante pueda participar en el lenguaje escrito con mayores posibilidades de autonomía, expresión y participación social.



Declaraciones

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi madre por alentarme en cada paso de mi trayectoria y a mi padre por despertar en mí una actitud curiosa y una permanente disposición hacia el aprendizaje.

Procedencia del artículo

El presente artículo es un trabajo original de revisión documental y no deriva de una tesis, proyecto financiado ni investigación institucional previa. La inquietud que dio origen al estudio se relaciona con más de quince años de experiencia profesional en el acompañamiento educativo de niñas, niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Esta experiencia motivó las preguntas que orientaron la revisión, pero no forma parte del corpus analizado ni se utilizaron casos individuales o datos derivados de dicha práctica profesional.

Financiamiento

La investigación no recibió financiamiento público, privado ni institucional específico para su realización.

Disponibilidad de datos y materiales

El estudio se basa exclusivamente en fuentes documentales publicadas y de acceso mediante las bases de datos, repositorios y referencias señaladas en el manuscrito. No se generaron bases de datos primarias ni materiales derivados de participantes humanos. La información utilizada para el análisis corresponde al corpus documental descrito en la metodología.

Aspectos éticos

Por tratarse de una revisión documental que no involucró intervención con participantes humanos, recopilación de datos personales, historias clínicas ni información identificable, no fue requerida la aprobación de un comité de ética. El análisis se realizó respetando los principios de integridad académica, reconocimiento de autoría y adecuada citación de las fuentes consultadas.



Conflictos de interés

La autora declara no tener conflictos de interés de carácter académico, institucional, económico o personal relacionados con la elaboración o publicación del presente artículo.

Uso de inteligencia artificial

Durante el proceso de revisión y mejora del manuscrito se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente ChatGPT de OpenAI, como apoyo para la revisión de redacción y organización, reformulación de algunos fragmentos y revisión lingüística de las versiones en inglés y portugués. La autora realizó la revisión crítica, verificación y validación final del contenido, las fuentes, las referencias y las interpretaciones presentadas, y asume íntegramente la responsabilidad por el contenido del manuscrito.



Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., y Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33–52.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., y Algozzine, R. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392–408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Cheek, A. E., Harris, B. A., Koppenhaver, D. A., Garwood, J. D., & Laws, B. R. (2022). Technology-supported shared storybook reading in a rural classroom serving students with severe intellectual disabilities and complex communication needs. *Rural Special Education Quarterly*, 41(3), 140–152. <https://doi.org/10.1177/87568705221075758>
- Damsgaard, L., Nielsen, A.-M. V., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., Jensen, S. K., & Wienecke, J. (2022). Effects of 8 weeks with embodied learning on 5–6-year-old Danish children's pre-reading skills and word reading skills: The PLAYMORE Project, DK. *Educational Psychology Review*, 34, 1709–1737. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09671-8>
- Damsgaard, L., Nielsen, A.-M. V., Topor, M. K., Hansen, R. A., Jensen, S. K., Markers, R. L., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., & Wienecke, J. (2023). Embodied learning activities focusing on letter-sound knowledge increase spelling performance in 1st grade children with low and high reading ability. *Educational Psychology Review*, 35, Article 74. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09791-9>
- Erickson, K., y Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. Paul H. Brookes Publishing.
- Freire, P. (1993). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Hunt, P., Kozleski, E., Lee, J., Mortier, K., Fleming, D., Hicks, T., Balasubramanian, L., Leu, G., Bross, L. A., Munandar, V., Dunlap, K., Stepaniuk, I., Aramburo, C., & Oh, Y. (2020). Implementing comprehensive literacy instruction for students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 86(3), 330–347. <https://doi.org/10.1177/0014402919880156>
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., y Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, 100480. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical and theoretical perspectives. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480>
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: Introducción a la psicokinética*. Paidós.



- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo.
- Linder, A.-L., Geyer, M., Atzemian, M., Meuli, N., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., & Sermier Dessemontet, R. (2023). Effects of adaptations of a phonics-based reading intervention program on reading and spelling skills of students with intellectual disability who require augmentative and alternative communication. *Frontiers in Education*, 8, Article 1190838. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1190838>
- Lindström, E. R., y Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: An observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103990. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mercer, C. D., y Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). Pearson Education.
- Roberts-Tyler, E. J., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2021). Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: A survey of current practices and perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 485–501. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810>
- Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Meuli, N., y Linder, A.-L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>
- Sermier Dessemontet, R., Geyer, M., Linder, A.-L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., & de Chambrier, A.-F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: A meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review*, 44, Article 100615. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615>
- Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., y Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Sermier Dessemontet, R., y de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41–42, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.04.001>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Teale, W. H., y Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. En W. H. Teale y E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii–xxv). Ablex Publishing.
- Toews, S. G., McQueston, J., & Kurth, J. A. (2021). Evaluation of the evidence base for shared reading to support literacy skill development for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(2), 77–93. <https://doi.org/10.1177/15407969211008531>



- Ulriksen, L. B., Bilet-Mossige, M., Cogo-Moreira, H., Øien, R. A., y Nordahl-Hansen, A. (2024). Reading instruction for students with intellectual disabilities who require augmentative and alternative communication: A multiple single case study with baseline, posttest, follow-up, and maintenance. *Research in Developmental Disabilities*, 151, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104790>
- Varela, F. J., Thompson, E., y Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H. (1970). *El niño turbulento*. Fontanella.
- Williams, A. N. (2025). A review of reading interventions for students with moderate and severe intellectual disabilities. *The Journal of Special Education*, 59(1), 26–37. <https://doi.org/10.1177/00224669241268622>