

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

#01 / La educación lingüística. Adaptación e integración curriculares

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

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

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

Comencemos.

La educación lingüística y literaria

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

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

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

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

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

Adaptación e integración curriculares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Desarrollo de
capacidades y bienestar**

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

- UST, 13(2), 33-44. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203>
- Nussbaum, M. C. (2021). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (10ª). Paidós.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, RD 157/22, 52 BOJA 1 (2022). <https://goo.su/F4mBoWo>
- Ruiz Andrés, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. En M. C. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life. WIDER Studies in Development Economics* (pp. 30-53). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.003>
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>

