

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**EVALUACIÓN DE HABILIDADES DE
LECTURA Y ESCRITURA EN PERSONAS
ADULTAS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN PEDAGOGÍA

Andrea González Riobello

Tutor/a: María Teresa Iglesias García

Julio, 2024

ÍNDICE

0. RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA	7
1.2. ETIOLOGÍA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS/AS NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	10
1.3. HABILIDADES LECTORAS Y ESCRITORAS EN NIÑOS/AS Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	14
2. VALORACIÓN DEL GRADO DE CONSERVACIÓN DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.	17
2.1. DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD	18
2.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	20
2.2.1. Actividad N°1	21
2.2.2. Actividad N°2: Lee y completa las oraciones.	23
2.2.3. Actividad N°3: Realización de un dictado	25
2.3. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	27
2.4. RESULTADOS	30
2.5. CONCLUSIONES	35
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	38
4. ANEXO	42
4.1. PRIMERA ACTIVIDAD.	42
4.1.1. Texto para leer	42
4.1.2. Preguntas realizadas	42
4.2. SEGUNDA ACTIVIDAD	43
4.2.1. Primera parte	43
4.2.2. Segunda parte	43
4.3. TERCERA ACTIVIDAD	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	28
Tabla 2	29
Tabla 3	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	32
Figura 2	33
Figura 3	33
Figura 4	33
Figura 5	33

Figura 6.....	34
Figura 7.....	34
Figura 8.....	34

0. Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el análisis de las habilidades de lectura y escritura que conservan las personas adultas con Discapacidad Intelectual.

Se inicia el trabajo realizando una revisión bibliográfica para analizar la conceptualización de la Discapacidad Intelectual a lo largo de la historia, abordando los distintos grados, su etiología y, más concretamente, los problemas que presentan a la hora de aprender a leer y escribir que manifiestan los niños y niñas con Discapacidad Intelectual y a la hora de mantener dichas habilidades cuando llegan a la edad adulta.

Una vez recabada esta información, se procede a realizar un estudio con el objetivo de evaluar el grado en que se mantienen estas habilidades en las personas adultas que acuden al Centro de Apoyo a la Integración (CAI) de Carreño que las habían adquirido en su etapa educativa. Para ello se realizan una serie de intervenciones, aplicando materiales de elaboración propia, y se analizan los resultados de las mismas valorando el grado de ajuste a unos indicadores previamente establecidos.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, lectoescritura, intervención, calidad de vida.

Abstract

This Bachelor's Thesis focuses on the analysis of the reading and writing skills retained by adults with Intellectual Disabilities.

The work begins with a bibliographic revision to analyze the conceptualization of Intellectual Disabilities throughout the history, addressing the different degrees, its etiology, and more specifically, the challenges faced by children with Intellectual Disabilities in learning to read and write, as well the difficulties in maintaining these skills into the adulthood.

Once this information is gathered, a study is conducted with the objective of evaluating the extent to which these skills are retained in adults who attend the Integration Support Center (CAI) in Carreño, who had acquired them during their educational stage. To this

end, a series of interventions are carried out using self-developed materials, and the results are analyzed by assessing the degree of alignment with previously established indicators.

Key Words: Intellectual Disabilities, Literary Skills, Intervention, Life's Quality

1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado es realizar un estudio de caso de dos adultos con Discapacidad Intelectual pertenecientes al Centro de Apoyo a la Integración (CAI) de Carreño para valorar de forma precisa el grado en el que conservan sus habilidades de lectura y escritura.

Este tema se elige tras haber realizado las prácticas de cuarto del grado en Pedagogía en este mismo centro. Durante estos tres meses se vio el escaso número de personas dentro del CAI que tenían desarrolladas ambas habilidades, por lo que aparece la preocupación de conocer si estas personas mantenían la lecto-escritura en perfecto estado, a pesar de no trabajarlas adecuadamente en su día a día.

Es por ello por lo que, mediante un estudio de caso, se desarrolla el siguiente trabajo. Podemos decir, que este trabajo comienza con una observación dentro del CAI para conocer qué sujetos son los que poseen ambas habilidades, para después desarrollar una intervención que se secuenció en tres actividades. Estas mismas, incluyen ejercicios que combinan la lectura y la escritura para evaluar en qué nivel se encuentran estas personas, mediante unos indicadores desarrollados única y exclusivamente para corregir estas actividades y tener una evaluación lo más fiel posible.

Desde el punto de vista pedagógico y tras todo lo aprendido durante estos cuatro años de carrera, se ve que es de vital importancia que todas las personas tengan una buena calidad de vida, en especial aquellas personas que tienen algún tipo de discapacidad. Es por ello que es relevante el poder ofrecer una educación de calidad a aquellas personas con Discapacidad Intelectual (DI), debido a que, el aprender a leer y escribir les ofrece mayor autonomía en su día a día, una mejora de sus habilidades a la hora de poder integrarse dentro de la sociedad, además de un desarrollo cognitivo, y, por lo tanto, el computo de todo lo mencionado anteriormente, da lugar a una mejora en su calidad de vida

Para desarrollar todo lo anteriormente mencionado, se elabora, tras la pertinente revisión bibliográfica un marco teórico, tratando la evolución histórica del término discapacidad intelectual. Tras este mismo, se aborda la etiología y los problemas que pueden tener los

niños con DI a la hora de aprender, finalizando con un apartado en donde se trata exclusivamente las habilidades lectoras de los niños con discapacidad intelectual.

Tras este apartado, se describe la intervención realizada, que ha consistido en una valoración de las habilidades de las dos personas con DI, desarrollando una serie de actividades que se evalúan mediante una serie de indicadores previamente establecidos.

Finalmente, se ofrecen las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo, así como el listado de referencias bibliográficas consultadas y los anexos que se han considerado necesarios.

1. Marco Teórico

En este apartado se aborda el concepto de discapacidad intelectual (a partir de este momento, DI) y su evolución a lo largo de la historia, apreciando los cambios que ha ido experimentado. Se revisan los modelos teóricos sobre los que se apoya la DI, así como la terminología usada a la hora de hablar de las personas con DI.

A continuación, se analizan las posibles causas por las que aparece la DI, así como los tipos de discapacidad existentes. Para concluir con el marco teórico, se abordan los problemas que influyen en el aprendizaje, así como las habilidades y dificultades de los niños y niñas con DI para adquirir la lectura y la escritura y para mantenerlas al llegar a la edad adulta

1.1. Concepto de Discapacidad Intelectual y su evolución a lo largo de la historia

La Discapacidad Intelectual es una realidad que afecta alrededor de un 15% de la población a nivel mundial (Banco Mundial, 2023). Dentro de este quince por ciento encontramos que, como menciona el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) (2023), “hay 285.684 personas con una discapacidad intelectual reconocida igual o superior al 33%” (p. 14). Pero, ahora bien, ¿qué es la Discapacidad Intelectual?

Durante años, se ha buscado una definición para aquellas personas con Discapacidad Intelectual y según hemos ido avanzando, han ido surgiendo una serie de definiciones, que han ido evolucionando en cuanto a su terminología, eliminando conceptos como “retraso mental” a favor de otros más positivos como “personas con DI”, debido a que en las primeras que fueron surgiendo, había concepciones erróneas o trataba a estas personas como inferiores respecto al resto de las personas. Es importante recalcar que hace muchos años, se utilizaba el término de “idiota” o “imbécil” como criterios diagnósticos para referirnos a las personas con DI; además, separando el término y llevándolo al campo de la medicina, se usaba el término “deficiente mental”, acercándolo a una enfermedad, aunque con el paso del tiempo se separó del campo de la medicina y se acercó al de la educación (López Ramos, 2011).

Es una realidad que la mayoría de las terminologías que se han usado a lo largo de la historia, están ligadas a la evolución social de la misma. Muchos de los términos tratados han ido unidos a la presión social ejercida por un grupo con supremacía. Se han seguido concepciones de sabios, religiosos, colonizadores etc. (Lopera, 2020).

A lo largo de la historia se han ido elaborando distintos modelos teóricos sobre la discapacidad. En primer lugar, dentro de los modelos individualistas podemos hablar de dos. El modelo tradicional, moral o religioso, está basado en creencias religiosas, que ve la discapacidad causada por un fallo moral o pecado, unida a un sentimiento de vergüenza, ya que entre otras cosas conlleva dependencia y vulnerabilidad, desembarcando en caridad y cura (Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019).

El segundo modelo individualista, el modelo médico, rehabilitador o individual, cree que la discapacidad es sinónimo de tener un cuerpo defectuoso, y que es atribuida al individuo y es vista como una variación negativa a la norma biológica (Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019).

El modelo social, abandona la perspectiva más individualista. Cuesta et al. (2019) dicen que “este mismo está repleto de interpretaciones y corrientes internas, pero al margen de eso supone un nuevo marco sociológico de explicación de la discapacidad” (p. 88).

La DI está caracterizada, según la American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2021), “por limitaciones importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa”.

Esta asociación fue creada en el año 1876, denominándose en ese momento *American Association on Mental Retardation* (AAMR en adelante), siendo en 1959 cuando efectuó su primer manual con la terminología y clasificación de la DI (Peredo Videá, 2016). La definición dada en ese primer manual fue: “La discapacidad intelectual consiste en un rendimiento intelectual general inferior a la media, que se origina, durante el período de desarrollo y que se asocia con discapacidades en la conducta adaptativa” (Heber, 1961, citado en Peredo Videá, 2016, p. 108).

Es en 2007 cuando la AARM (Asociación Americana de Retraso Mental) cambia su nombre a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Es entonces cuando tras este cambio radical en la terminología de la asociación, comienzan a aparecer nuevas definiciones en favor de las personas con DI. Esta misma está caracterizada, según la AAIDD (2011), “por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas” (p. 33).

En 2011, aparece una nueva definición (y más actualizada) de la AAIDD (2011), que explica que la DI se caracteriza “por limitaciones importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa” ampliando la edad en la que aparece a los 18 años.

Además de las definiciones que ofrece la AAIDD, encontramos también las que aparecen en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 5ª edición (DSM-5 a partir de ahora). Este Manual es una guía utilizada en EE. UU. que ayuda al diagnóstico de los trastornos de salud mental, tanto para niños como adultos (Echeburúa et al. 2014).

El DSM-5 la define como “un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual y también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (Lacámara Ferrer, 2016, p. 14).

Es importante que los términos que se utilicen para referirnos a las personas con DI no contengan errores o incluso no den pie a entender que estas personas son inferiores al resto. Posteriormente a las definiciones y términos que se han dado anteriormente, fueron variando los nombres con los que se denominara a las personas con DI y en general a las personas con Discapacidad. Se llegaron a usar a lo largo de la historia términos como “minusválidos”, “discapacitados” etc. Todas estas menciones iban cargadas con menosprecios, infravaloraciones..., por lo que acabaron descartándose para llegar a hablar de Discapacidad seguido del tipo de discapacidad que se presente (en este caso hablamos de Discapacidad Intelectual) y, más recientemente, se ha propuesto el término “Diversidad Funcional”, acuñado en el año 2005.

Entre otros motivos, se acuña este término debido a que se propone desterrar el concepto de “capacidad”. Dicho modelo, a través de una nueva nomenclatura, pretende resaltar que las personas con diversidad funcional realizan las mismas funciones que los demás, pero de un modo diferente (Ferreira, 2010, citado en Pérez Dalmeda y Chhabra, 2019). Es por ello, que, como especifica la Universidad de Alicante (2022), lo entendemos “como el fenómeno, hecho, característica presente en la sociedad que, por definición, afectaría a todos sus miembros por igual”. Aunque es cierto que Plena Inclusión (2017), destierra este concepto debido a que “son palabras que pueden hablar de cualquiera [...] y porque nosotros necesitamos que la gente conozca nuestras necesidades y reclamaciones como personas con discapacidad intelectual” (p. 2).

1.2. Etiología y dificultades de aprendizaje de los/as niños/as con Discapacidad Intelectual

Las causas de la DI hoy en día son diversas y no se han conseguido conocer exactamente de donde provienen. Pero según la *Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo* (FEAPS, 2001), puede aparecer derivado de:

- Trastornos Genéticos: Aparecen debido a genes heredados de cualquiera de los progenitores, durante el momento que se concibe, o también debido a una alteración de los mismos.
- Trastornos Cromosómicos: Los genes determinan todo de nuestro ser, y pueden verse afectados. Estos mismos se pueden ver pronto dentro del embarazo, y perduran a lo largo de la vida, afectando en numerosos campos al desarrollo del bebé.
- Causas Biológicas y orgánicas: En este caso entran en juego diferentes factores, como que la madre en el momento que está embarazada este expuesta a toxinas, enfermedades etc. o incluso debido a problemas durante el parto, encontrando que el bebé no obtenga oxígeno etc.

- Causas Ambientales: Dentro de estas entra en factor directamente las acciones de la madre durante este embarazo. El que no se alimente correctamente, que consuma cualquier sustancia dañina para el feto o simplemente que no lleve un correcto seguimiento del embarazo haciendo que no cuide su día a día, o no actúe de manera correcta ante su situación.

Estas causas pueden darse en cualquier momento, desde antes de nacer (prenatales), durante el parto (perinatales) y después del nacimiento, durante la primera y la segunda infancia (postnatal).

Existen varios tipos de DI, asociadas en función del Coeficiente Intelectual (a partir de ahora CI) de la persona. En este caso, las conductas de las personas varían en función del CI, ya que se ven alteradas partes de su desarrollo y, por lo tanto, partes de su quehacer, debido a que queda mermada su autonomía, cognición etc.

En primer lugar, encontramos la “DI Leve”, cuyo CI se encuentra por debajo de 75-70, sin llegar a 55-50. Estas personas pueden presentar como menciona Peredo Videira (2016) problemas “en áreas perceptivas y motoras, pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, logran autonomía personal [...] tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral “(p. 115).

En segundo lugar, encontramos la “DI moderada”. El CI de estas personas está entre 55-50 y 40-35. Su nivel de comprensión es inferior al de las personas con DI leve y necesita continuamente asistencia en su vida diaria (Gobierno de Navarra, s.f.).

En las personas con “DI grave”, el CI se sitúa entre 35-40 y 20-25. Estas personas presentan, como especifica Arranz (2023) “dificultades de comprensión y comunicación, pero pueden participar en ciertas actividades adaptadas”. Es común que las personas con DI grave tengan alteraciones físicas y/o sensoriales.

El último caso es “DI profunda o Pluridiscapacidad”, cuyo CI está por debajo de 20-25. Este tipo de discapacidad supone un 1% o 2% del total de la DI. El Gobierno de Navarra (s.f.) establece que estas personas “suelen presentar limitado nivel de conciencia y

desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia del habla y grandes dificultades motrices”.

Debido a estas características, en muchos casos, los niños con DI presentan varias dificultades a la hora de aprender. Existen manifestaciones primarias de este tipo de DI en el manual *MSD (Merck Sharp and Dohme)*, como pueden ser la gradual adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, junto con una conducta inmadura y una capacidad limitada de autocuidado (Sulkes, 2022)

Por lo general las personas con DI presentan mayores dificultades para aprender. Como menciona Peredo Videira (2016) “la discapacidad intelectual se ubica como uno de los problemas de mayor incidencia dentro de las dificultades generales del desarrollo y del aprendizaje” (p. 103). Esto es debido a su dependencia, ya que tienen bajos niveles de autonomía, autorregulación y compromiso cognitivo, que directamente afectan a su proceso de aprendizaje (Riaño Rincón, 2012). Es una realidad que, como menciona Antequera et al. (2008) “la discapacidad no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno” (p. 9).

El entorno de la persona es un factor que influye en gran medida en el aprendizaje de la persona, al igual que la persistencia, la motivación y el esfuerzo de esta. Como menciona Ramos Sánchez (2003) en esta parte, “existe un complejo sistema de relaciones sociofamiliares que conforman la personalidad” (p. 204), por lo que la educación ante el esfuerzo y la consecución de objetivos influye directamente en las ganas de aprender a aprender de las personas con DI. Es por ello por lo que, si desde sus relaciones sociofamiliares hay un refuerzo positivo ante los aprendizajes, esta persona mostrará una actitud positiva ante los aprendizajes, en cambio si tenemos lo contrario, el aprendizaje será casi imposible que se lleve a cabo, debido a la negativa de dicho contexto por entender lo que los profesionales queremos que se aprenda.

En general estas personas tienen problemas para comprender y organizar la información, así como para enfrentarse a lo desconocido o a la gestión de aquellos acontecimientos inesperados, al igual que un mayor nivel de estrés (Tejada Tena, 2020). Hay déficits en las funciones intelectuales, entre las que encontramos como menciona Pérez Escudero

(2021), “el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia” (p. 7).

Los problemas en el lenguaje son bastante frecuentes, lo que condiciona significativamente el proceso de aprendizaje, debido a que la capacidad del habla se desarrolla más lentamente que en el resto de los niños. Además, presentan problemas en la percepción, cognición, concentración y memoria y emoción. Dentro de los problemas en el lenguaje, vemos que hay problemas a nivel receptivo, en donde podemos encontrar distorsiones en el lenguaje; a nivel expresivo, donde el léxico es pobre; en la morfosintaxis, donde las oraciones son pobres y no hay casi nexos; en la pragmática, donde hay errores a la hora de la comunicación, al ofrecer una respuesta coherente (Collazo, 2014). Es una realidad que desde hace décadas existe una crítica al enfoque neuro-perceptivo-motor, afirmando que la madurez lectora depende tanto del desarrollo del lenguaje oral como del escrito.

La percepción, mencionada anteriormente, se refiere a la lentitud con la que las personas reaccionan ante estímulos externos. La cognición, por su parte, hace mención a la capacidad de análisis, razonamiento y comprensión. Las personas con DI, en muchos casos, presentan una concentración y memoria baja, siendo en la mayoría de las ocasiones limitada, y no realiza las funciones que debería (Ke y Liu, 2017). Todo esto desencadena en que la capacidad de aprendizaje en personas con DI se ve afectada, principalmente por los problemas de memoria que caracterizan a estas personas.

Viendo lo explicado, se llega a la conclusión de que la intervención temprana es importante para poder trabajar todos los problemas que presentan y por lo tanto mejorar la capacidad de aprendizaje de las personas con DI. Además, proporcionar una intervención temprana de calidad, puede ayudar a solventar o satisfacer las necesidades que presenten, y que, por lo tanto, la evaluación es importante para poder ayudarles en todo lo que demanden, y como especifica Espinosa (2019) “principalmente se evalúa para dar respuestas a las necesidades educativas especiales. También se evalúa para tomar decisiones educativas efectivas respecto a una dificultad o discapacidad”.

1.3. Habilidades lectoras y escritoras en niños/as y adultos con Discapacidad Intelectual

La escritura se define según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) (2023) como “el sistema de signos utilizados para escribir”. La lectura, por su parte, como define García Muñoz (2012) es “la capacidad humana para descifrar ese código escrito es la lectura, una capacidad intelectual que implica disponer de tres competencias básicas [...] como lo son la competencia lingüística, cognoscitiva y comunicativa” (p. 19).

Las personas con DI deben tener una serie de habilidades desarrolladas para poder afrontar la lecto-escritura de la mejor manera posible. Deben tener bien definida, entre otras, su lateralidad y el espacio corporal, así como una buena coordinación óculo-manual, habilidad grafomotriz, relaciones espaciotemporales; percepción y discriminación auditiva, atención; facilidad de memorización y evocación (Sánchez Izquierdo, 1989). Es decir, deben tener un desarrollo psicomotor evidente.

En cuanto a la lateralidad que mencionamos anteriormente como una de las características desarrolladas para poder desenvolver la tarea de lectura y escritura, se debe tener en cuenta que esta misma depende de varias partes del cerebro y de su correcto funcionamiento. En la parte que involucra a la lectura, encontramos funciones visuales (que captan la información necesaria a través del ojo dominante), auditivas (recibiendo sonidos y señales), y táctiles (ya que necesitamos reconocer objetos y formas e integrarlos por los sentidos). Deben de tener desarrollado el sentido espaciotemporal, coordinación visual-motriz, y coordinación manual y del trazo, para poder facilitar la tarea del grafismo (Portellano, 2005).

Por su parte, la escritura necesita que la motricidad, el lenguaje y la memoria estén presentes de las mejores condiciones posibles. Esto es importante debido a que la escritura es la combinación de fonemas y grafemas, es decir, sonidos y letras. Los requisitos para el correcto aprendizaje de la escritura son las destrezas de discriminación auditiva, discriminación y figura-fondo visual, constancia de la forma, memoria visual, estructuración temporal y en el ámbito motor, una lateración adecuada y motricidad dinámica manual (Rivas Torres y Fernández Fernández, 1994).

La lectura necesita para poder desarrollarse correctamente varios procesos cognitivos, que como explica Cuetos Vega (2008), incluyen los “perceptivos y de identificación, reconocimiento visual de las palabras, procesamiento sintáctico y semántico” (p. 16)

Utah Frith establece tres etapas en la adquisición de la lectura y escritura. En primer lugar, encontramos la etapa *Logográfica*, en esta misma los niños como explica Ramos Sánchez (2003) “pueden ser capaz de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares” (p. 5). Esto mismo se logra debido a que reconocen colores, formas o rasgos que relacionan con la palabra. En segundo lugar, podemos encontrar la etapa *Alfabética*, en donde el niño ya conoce el alfabeto, y en donde el mismo alumno ya comprende que las palabras se forman por letras y sílabas. En tercer lugar, la etapa *Ortográfica*, en donde ya el alumno posee el léxico interno debido a la continua repetición de las palabras.

Si es cierto que no todos los niños y niñas llevan el mismo ritmo de aprendizaje ni responden de la misma manera ante los modelos propuestos para esto mismo, por lo que es importante adaptar todas estas etapas para que sean capaces de leer y escribir y poder entonces mejorar su calidad de vida. Ya que, de cara a un futuro, la lectura y la escritura son de vital importancia para la consecución de todos los objetivos preestablecidos.

Las habilidades de la lengua y la conciencia fonológica son otras dos habilidades vitales para poder leer y escribir. Las habilidades de la lengua rodean a la capacidad de adquirir el lenguaje y de comprenderlo. Por su parte la conciencia fonológica, entraña varias secciones, entre las que encontramos, la conciencia silábica, fonética y fonémica y la intrasilábica (Núñez Delgado y Santamarina Sancho, 2014).

En muchos casos se debe abordar la capacidad lectoescritora desde diferentes puntos de vista. Existen varios métodos de lectura secuenciados en fases para ser tratados desde la mejor perspectiva. Todos los métodos que se utilicen deben adecuarse a las necesidades de todos los niños y niñas con DI. No todos los alumnos son iguales y no todos siguen el proceso educativo de la misma manera.

Es por ello por lo que podemos decir que a pesar de los problemas que puedan aparecer dentro del aprendizaje de los infantes, debemos entender cómo son y cómo trabajan para poder adaptar todo lo que deseemos conseguir para que estos mismos puedan aprender de

la mejor manera posible. Esto también debe ser comprendido por los especialistas que trabajen con ellos a diario para desarrollar una intervención temprana que satisfaga las necesidades que tengan. Es también un hecho que el trabajo debe ser continuo y debe respetar los tiempos necesarios, así como tener una ayuda contante en muchas actividades a desenvolver.

Por la parte que se refiere a los niños con DI, debemos mencionar que deben querer aprender, con el fin de conseguir que la lecto-escritura forme parte de sus vidas, logrando una notable mejora en su calidad de aprendizaje y de vida.

Ramos Sánchez (2003) menciona que la “Expresión ‘aprender a leer’ es excesivamente ambigua, si tenemos en cuenta que leer implica poner en funcionamiento procesos comunes a todos los alumnos, aunque no todos podrán desarrollarlos en la misma medida” (p.1). Partiendo de esta frase debemos cuestionar en todo momento si las personas aprenden a leer o es un aprendizaje durante toda la vida. Es por ello por lo que este mismo autor considera importante tener en cuenta que las personas están “aprendiendo a leer”, debido a que este proceso complejo es lo que implica, un continuo aprendizaje y reto durante toda la vida.

Esta revisión en relación a la capacidad de lectura y escritura de los niños/as con discapacidad intelectual, ha motivado el desarrollado, en este Trabajo Fin de Grado, de serie de actividades en donde se valoran la habilidad de Lectura y Escritura en un grupo de adultos con Discapacidad Intelectual que acuden diariamente a un Centro de Apoyo a la Integración. Nuestra preocupación comienza cuando, tras ver que el número de integrantes del CAI era “elevado” para encontrarnos en una zona de baja población, tan solo 3 usuarios poseen las habilidades de lectoescritura. Esto nos hizo reflexionar sobre la cantidad de niños y niñas con discapacidad intelectual que no aprenden a leer y/o escribir, e incluso en el número de personas con DI, que sí aprenden, pero que no se les refuerzan estas habilidades para que, con el paso del tiempo, las sigan manteniendo en buenas condiciones. Fruto de esta reflexión, se plantea como objetivo de este Trabajo Fin de Grado realizar un estudio de caso para valorar de forma precisa el grado en que algunas personas adultas con DI conserven sus habilidades para la lectura y escritura.

Desde nuestro punto de vista, tanto la lectura como la escritura, son dos habilidades que deberían adquirir todas las personas, independientemente de las características que posean. Ambas habilidades dan a las personas con DI una mejor calidad de vida, además de acercarles a una inclusión dentro de la sociedad y a una mayor autonomía. Además, es importante ofrecer la lectura y escritura, debido a que es algo que mejora completamente su desarrollo global, les ayuda en la adquisición de conocimientos, además de ayudarles a enriquecer su comunicación.

La lectura y la escritura ayuda en muchos aspectos a las personas con DI, ya que les acerca de una manera u otra a la sociedad, incluyéndolos dentro de la misma y ofreciéndoles un abanico de oportunidades, así como uniéndoles a una sociedad en donde la diversidad está en nuestro día a día, y en donde no exista la exclusión de ningún tipo.

2. Valoración del grado de conservación de habilidades de lectura y escritura en personas adultas con discapacidad intelectual.

Tras la realización de las prácticas de 4º del Grado en Pedagogía dentro del CAI de Candás, constatamos que la lectura y la escritura son dos habilidades esenciales que muy pocos usuarios poseían, apreciándose cómo personas que sí las poseían, tenían un abanico de actividades mucho más amplio que aquellas que no. Además, las conversaciones que se tenían con estas mismas eran mucho más ricas, debido a que podíamos hablar de cosas que habían leído en el periódico, que conocían por haberlas leído en un libro, un anuncio etc. Las conversaciones con los usuarios que no la tenían eran mucho más reducidas.

El contexto del CAI, en relación a las habilidades de lectura y escritura, es muy pobre. Nos encontramos con aproximadamente 40 usuarios dentro de este centro, de los cuales solo 3 tienen las habilidades de lectura y escritura plenamente adquiridas y desarrolladas en buenas condiciones. Dentro de los 37 usuarios restantes tan solo existen dos personas que saben escribir su nombre y algunas palabras, pero a modo de mera reproducción de algo que les han enseñado en sus hogares, ya que una vez lo hacen y les preguntas qué han escrito, ellas mismas no lo saben.

La zona en la que se ubica el CAI es dentro de un pueblo marinero, en el que la capacidad máxima del mismo abarca a los 50 usuarios. Las personas que acuden al mismo son personas con una discapacidad alta, siendo muy pocas las que tienen una cierta autonomía que les permita hacer los quehaceres del día a día por ellas mismas. En relación con las personas que tienen adquiridas tanto la lectura como la escritura, podemos decir que son personas a las que no se les motiva en su día a día a poder crecer y perseguir objetivos. En sus casas la ayuda que les ofrecen es prácticamente nula y en el centro no se les anima a poder participar más en actividades sociales propias de personas de su edad, así como en poder desarrollar su autonomía en grandes rasgos.

Las siguientes intervenciones se hicieron con la idea de poder evaluar las habilidades de lecto-escritura de 2 de los 3 sujetos que acuden al CAI en donde se elaboraron las intervenciones. Estas actividades únicamente se realizaron con 2 de los 3 usuarios debido a una incompatibilidad horaria con el tercer sujeto, ya que en el momento en el que se realizó la intervención, se encontraba fuera de la comunidad autónoma. De esta manera sabremos en qué medida se deberá trabajar en un futuro dichas habilidades para conseguir que estas personas las mantengan a lo largo de su vida.

A continuación, presentaremos lo que supuso realizar la intervención. En primer lugar, veremos una descripción detallada de los sujetos y el desarrollo de su vida académica. Tras esto se explicarán una a una las actividades, describiendo en qué consisten, que objetivos tienen, su temporalización, y su metodología.

Una vez explicadas las actividades, veremos dos tablas, en donde encontraremos una evaluación creada con varios indicadores, con el fin de valorar las actividades de ambos usuarios participantes. Finalizando con dicho apartado, encontraremos unas conclusiones sobre lo obtenido en la intervención realizada en el Centro de Apoyo a la Integración de Candás.

2.1. Descripción de los sujetos participantes en la actividad

Dentro del entorno del CAI hemos podido contar con 2 sujetos para poder desarrollar las actividades para conseguir una evaluación de las habilidades de lecto-escritura en personas con discapacidad intelectual.

En primer lugar, se realizó una serie de preguntas a los sujetos, de cara a conocer un poco más su recorrido dentro de la etapa educativa.

El primer sujeto (Sujeto A) es un varón de 40 años. Al grado de discapacidad intelectual no hemos podido acceder debido a la confidencialidad del historial clínico. Podemos decir del mismo que el nivel de autonomía que posee es muy alto. Esta persona es capaz de desarrollar sus actividades diarias de manera eficiente sin necesitar la ayuda de otra persona. Está plenamente capacitado para acceder a un puesto laboral sin ningún problema, así como para poder continuar su aprendizaje.

Él mismo confirma que fue a la escuela. Su primera etapa educativa se desarrolló en un CRA (Colegio Rural de Asturias), cambiando en la etapa de educación primaria a un Colegio Público dentro de su lugar de residencia, donde cursó la EGB. Acudió más tarde al Instituto, pero, posteriormente le redirigieron a un Módulo, explicando que en este mismo aprendió a fabricar manualmente ordenadores. Habló detalladamente de que en su etapa educativa los profesores le mostraron su interés en que siguiera un buen ritmo de aprendizaje y en todo momento le ayudaron a aprender a leer y escribir de la mejor manera posible, además de explicar que en todo momento mostraron interés en que pudiera continuar sus estudios.

En segundo lugar, encontramos al Sujeto B, varón de 28 años. Al igual que el anterior caso, no hemos podido acceder al grado de discapacidad intelectual por motivos de confidencialidad. En este caso el grado de autonomía de este sujeto es menor del que posee el sujeto A. Podría desenvolver las actividades del día a día con total normalidad, pero no podría vivir solo. Podría también desenvolverse en un puesto de trabajo, siempre y cuando no presentara mucha complejidad.

También acudió a un CRA, y después al colegio público correspondiente en su localidad. Explica que también tiene el título proporcionado en el momento que finalizas la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y no recuerda si llegó a cursar Bachillerato. Tras finalizar esta etapa educativa, fue a un colegio en Oviedo. Tras este mismo lo enviaron al “Centro de Apoyo a la Integración Monte Naranco” y pocos años después le enviaron al CAI de Candás, debido a que en el anterior “se aburría”. Recuerda que en su etapa

educativa aprendió sobre lenguaje, matemáticas e inglés, aunque esto último no le gustaba, además de aprender a manejar ordenadores. Recuerda y menciona que los profesores sí mostraron especial interés durante los primeros años en que aprendiera a leer y escribir, pero que con el paso del tiempo este interés no continuó ya que ya lo sabía hacer, y entonces no le hacían mucho caso.

Tras esta entrevista, se les ha realizado una serie de preguntas sobre el lugar que, tanto la lectura como la escritura ocupan dentro de su vida diaria. Dentro de las horas en las que se encuentran en el CAI, ambas habilidades no ocupan mucho espacio, ya que las actividades que realizan no requieren del uso de la lectura y la escritura. Por otro lado, en el resto de su vida, no usan ninguna de estas habilidades.

Por lo general se puede percibir que ambos sujetos no leen de manera habitual y lo que leen es gracias a la tecnología. Recalcan que si leen es debido a que tienen un móvil propio y envían diariamente *Whatsapp* y leen las redes sociales. Señalan también que no suelen escribir los mensajes que mandan, ya que suelen enviar audios. Tras esto, se le pregunta si suelen leer libros o revistas, y mencionan que no, debido a que prefieren ver la televisión, viendo nuevamente que la lectura y la escritura no tienen gran presencia en su vida.

2.2.Descripción de las actividades

Las siguientes actividades que se muestran fueron creadas con el objetivo de poder evaluar las habilidades lecto-escritoras de dos sujetos que pertenecen al CAI de Candás. Se debe destacar que ambas personas que participaron tienen desarrolladas su habilidad oral de manera correcta, y que además su manera de comunicarse es perfecta, por lo que entendían bien las explicaciones que se les daban para poder hacer las actividades. Además, ellos mismos fueron capaces de realizar las preguntas necesarias en el momento en que no entendían lo que se les pedía, por lo que la comunicación verbal en todo momento estuvo presente.

De cara a las actividades que se desarrollaron, podemos esclarecer que no tenían un grado de dificultad excesivamente elevado. Eran sencillas y se podían llevar a cabo dentro del

tiempo establecido. Todas ellas se elaboraron con la posibilidad de encontrar qué necesidades o carencias tienen estas personas para poder mejorar y satisfacerlas, y ayudarles a mantener ambas en las mejores condiciones posibles.

Se buscó además que todas las actividades fueran cercanas a los gustos o preferencias de los sujetos. En todas encontramos partes que hacen referencia a sus gustos personales o personas que están dentro de su entorno. Esto fue de gran ayuda, ya que en el momento que explicamos las actividades, su lenguaje no verbal nos hacía referencia a lo cómodos que estaban en este contexto, y al encontrar pinceladas de cosas que les gustaban, aumentamos en gran medida el nivel de concentración de los dos sujetos. El haberlas hecho además en un ambiente conocido, como es el CAI, ayudó a que estuvieran en un entorno conocido.

A continuación, se presentan las tres actividades que se han llevado a cabo dentro del centro. Todas las actividades presentan un carácter autónomo, y se desarrollaron tanto la habilidad de lectura como de escritura en todas ellas, con el fin de evaluar la habilidad de lecto-escritura en adultos con DI, que acuden diariamente al CAI de Candás.

2.2.1. Actividad N°1

- Descripción breve

A continuación, se presenta una actividad desarrollada con la finalidad de que puedan leer y comprender un texto. De esta manera se evaluó la habilidad lectora, así como la comprensión, pudiendo ver en todo momento si la lectura es mecánica o por lo contrario leían comprendiendo dicho texto.

- Objetivos

o Objetivo General

Evaluar la capacidad lectora y la comprensión de un texto.

o Objetivos Específicos

- Valorar la capacidad lectora
- Evaluar la capacidad de comprensión de un texto
- Comprobar las competencias escritas partiendo de un texto en el que deben responder las preguntas correspondientes al mismo.

- *Metodología y pautas para evaluar*

La metodología que se utilizó fue una metodología activa. Las personas debían realizar las actividades de manera autónoma. Se les dieron unas pautas que debían seguir en todo momento y se les dio un tiempo para poder realizar la actividad.

Se ha evaluado teniendo en cuenta una serie de indicadores que se preestablecieron antes de realizar las actividades. En este caso, teniendo en cuenta los objetos señalados para la realización de la actividad, se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- Precisión y vocabulario.
- Comprensión del texto.
- Fluidez a la hora de leer.
- Ortografía

A la hora de responder las preguntas, como se mencionó anteriormente, se tuvo en cuenta la manera de responder que tienen, si lo saben hacer, si es de manera automática o si en cambio estas mismas son capaces de responder con coherencia a lo que se les pide.

Se aplicó rigurosamente la tabla en donde aparecerán una serie de indicadores, de gran importancia para poder conocer qué habilidades tienen adquiridas y cuáles son las necesidades que debemos trabajar de mejor manera para satisfacerlas y así mejorar tanto la lectura y la escritura en personas con DI.

- *Temporalización*

La temporalización se ajustó a unos rasgos establecidos, pero siempre de una manera aproximada. La duración de la actividad fue de 1 hora y media.

- *Descripción y desarrollo de la actividad*

Dentro de esta actividad encontraremos varias fases. En primer lugar, se explicó la actividad que los usuarios realizaron.

La actividad consistía en repartir a los usuarios un texto que leyeron cuidadosamente, intentando comprender de lo que se trata (ver *Anexo 4.1.1.*). Este texto se dividió entre las dos personas para que leyeran en voz alta. Esta parte se realiza con la idea de valorar la manera de leer y ver en qué partes estos mismos tienen mejor adquirida, o en cambio en qué partes deberían tener refuerzo para poder mejorarlo en la medida de lo posible.

Tras dicha lectura les dejamos de nuevo que lean el texto con calma, con la idea de que entonces comiencen a responder las preguntas que se les han dado en relación con el texto (acudir al *anexo 4.1.2.*). En este caso veremos necesario que mantengan la concentración, ya que las preguntas deben ser contestadas en un tiempo establecido y acordado con antelación, ajustándonos en la medida de lo posible.

Una vez concluida la actividad, se procedió a la corrección de las preguntas, para poder realizar la evaluación pertinente. Esta corrección se hizo en común, para poder entender el porqué de sus respuestas y poder explicarles aquellas que no han sido respondidas de manera correcta, siempre procurando que entendieran lo que se les pedía.

A la vez que estos sujetos realizaban la actividad se tomaron anotaciones para posteriormente poder evaluar los indicadores correspondientes y por lo tanto poder hacer una evaluación lo más rigurosa posible.

2.2.2. *Actividad N°2: Lee y completa las oraciones.*

- *Descripción breve*

A continuación, se realizó una actividad de comprensión lectora. En esta misma los usuarios debían leer una serie de oraciones, en donde faltaba una palabra, que tenían que completar con el sentido propio de la misma, para concretar de nuevo si la lectura es comprensiva. A la vez sirvió para valorar la capacidad escrita que ambos usuarios poseen.

- *Objetivos*
 - *Objetivo General*
- Evaluar la comprensión de ambos usuarios con DI a la hora de completar oraciones en donde falta una palabra.
 - *Objetivos Específicos*
- Valorar la capacidad lectora.
- Evaluar la comprensión de las oraciones
- Conocer si son capaces de construir oraciones con sentido.
- *Metodología y pautas para evaluar*

La metodología que se usó para poder evaluar estos hechos fue una metodología activa. Las personas realizaron las actividades de manera autónoma. Se les dieron unas pautas que siguieron y se estableció un tiempo para poder realizar la actividad.

De nuevo se tuvo en cuenta una serie de indicadores para poder evaluar los objetivos adecuadamente. En este momento se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Precisión y vocabulario.
- Comprensión del texto.
- Coherencia y conexión.
- Vocabulario.
- Ortografía.
- *Temporalización*

El tiempo en esta actividad fue de 1 hora, si bien hay que tener en cuenta que esta duración es una estimación y que podría aumentarse dependiendo de los factores externos que pudieran afectar a los usuarios.

- *Descripción y desarrollo de la actividad*

En este caso cambiamos la dinámica que habíamos comenzado a tener con la primera actividad, dándoles a los usuarios dos folios en donde tenían una serie de oraciones.

Comenzamos la actividad con la explicación de esta. En primer lugar, debieron dar la vuelta al primer folio. Tuvieron un total de 20 minutos para realizar la misma. Aparecieron una serie de oraciones en donde había un hueco vacío, y junto a una batería de palabras (que aparecían en parejas) debieron seleccionar cuál de ellas era la adecuada, siguiendo el sentido de la oración (ver *anexo 4.2.1.*).

Una vez finalizada esta parte, debieron dar la vuelta al segundo folio. En este caso aparecieron una serie de oraciones, nuevamente con un hueco en blanco, pero en este momento se desterró completamente la batería de palabras, por lo que debieron ser capaces de encontrar la palabra adecuada y darle sentido a la oración (ver al *anexo 4.2.2.*).

Dentro de la actividad, se valoró positivamente el sentido que le ofrecieron a las oraciones, si la palabra concordaba o no. Aquí buscábamos además ver la escritura, buscando que los trazos sean correctos, que las palabras estuvieran bien escritas (que no hubiera supresión o se añadieran morfemas de más o de menos). Valoramos también positivamente que pudieran escribir de la manera correcta las palabras.

2.2.3. *Actividad N°3: Realización de un dictado*

- *Descripción breve*

En esta actividad se buscaba que ambos sujetos fueran capaces de realizar dos dictados, los cuales presentaban diferencias notables.

- *Objetivos*

- *Objetivo General*

- Evaluar la capacidad de los usuarios al poder escribir de la mejor manera posible un texto que están escuchando.

- *Objetivos Específicos*

- Valorar la capacidad escrita de las personas con DI.
- Evaluar la comprensión de las oraciones dictadas.
- Conocer si son capaces de seguir el ritmo de un dictado.

- *Metodología y pautas para evaluar*

La metodología que se utilizó fue una metodología activa. En todo momento buscamos que los sujetos estén activos, concentrados y preparados para poder desenvolver la actividad de la mejor manera posible.

Los indicadores que en esta actividad tuvimos en cuenta para evaluar la misma fueron los siguientes:

- Ortografía.
- Vocabulario.
- Estructuración.

- *Temporalización*

La duración de la actividad fue de 1 hora, que fue el tiempo que se les dio a los sujetos para poder finalizar la misma.

- *Descripción y desarrollo de la actividad*

En primer lugar, explicamos la actividad, que sería desarrollada en dos series. En ambas series se reprodujo el mismo texto. En primer lugar, realizamos el dictado de seguido, haciendo las mínimas pausas y no se repite en ningún momento cualquier información que se pudo perder. En este caso las personas debían ser capaces de reproducir ese mismo texto con el menor número de errores posibles.

Una vez finalizado, se procedió a retirar el papel de trabajo, y se les dio otro. En este caso, volvemos a reproducir el mismo texto, pero realizando las pausas necesarias y repitiendo lo que soliciten los sujetos con el fin de poder completar el texto de la mejor manera posible (ver *anexo 4.3*).

En este momento buscamos evaluar la coherencia del texto y el tipo de grafía que usan los sujetos. Queremos valorar de manera positiva la fluidez con la que escriben, así como la capacidad de concentración que tengan, al tener que reproducir gráficamente lo que se les está dictando. Además, valoraremos de nuevo positivamente que las faltas de ortografía sean ínfimas, que no se supriman letras, morfemas o se añadan de más, así como una caligrafía regular.

2.3. Evaluación de las actividades

Previamente a la realización de las actividades, se han establecido unos indicadores con los cuales se evaluaría la actividad de los sujetos dentro de los ejercicios que realizaron. Como se ve, aparecen tres posibles puntuaciones para cada una de las situaciones a las que nos hemos podido encontrar. En este caso, la puntuación 3, se ajusta a aquellas situaciones en donde no vemos ningún fallo aparente o si existen son insignificantes. La puntuación 2, es para aquellas acciones que tienen fallos y que son posiblemente corregibles en un corto período de tiempo, e incluso no afecta a la actividad que se está llevando a cabo. En la puntuación 1 encontramos grandes fallos, que cambian totalmente el objetivo de la actividad y con lo que prácticamente no podríamos trabajar. Como podemos ver en la Tabla 1, los indicadores que aparecen se desarrollaron para la evaluación única de la habilidad escrita.

Tabla 1*Indicadores de Evaluación de Habilidad Escrita*

Puntuación	3	2	1
Ortografía	No existen o hay algún pequeño error ortográfico.	Existen errores, pero no son de vital importancia	Hay muchos errores ortográficos y prácticamente dichos errores modifican la palabra siendo ilegible.
Coherencia y conexión	Existe coherencia y conexión en aquellas frases que se formulan.	Hay pequeños errores dentro de la formulación de las frases, pero estos mismos no cambia el significado de la oración.	Son tales los errores que la coherencia de la frase es nula o incluso la conexión que puede tener, se pierde.
Precisión del vocabulario	El vocabulario es el correcto, e incluso utiliza vocabulario nuevo.	El vocabulario es el correcto, pero contiene errores.	El vocabulario es pobre.
Estructuración	La estructuración y el orden de las palabras dentro de la oración es el correcto.	La estructuración y el orden de las palabras presenta errores, pero la coherencia de la frase no se pierde.	La estructuración y orden de las palabras hace que la oración pierda coherencia y el sentido.
Total			

En segundo lugar, se elaboraron indicadores dirigidos única y exclusivamente a la evaluación de la habilidad lectora de los sujetos participantes en las actividades (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Indicadores de Evaluación de la Habilidad Lectora

Puntuación	3	2	1
Comprensión del texto	El texto se comprende a la perfección pudiendo responder a las preguntas.	El texto se comprende, pero se tienen que hacer referencia a él en varias ocasiones porque no queda claro con una sola lectura.	El texto no se comprende.
Fluidez a la hora de leer	Se lee el texto con buen ritmo, sin tartamudear o pausas. Además, no utilizan la mano para poder seguir la línea sin hacer cambios al leer.	El texto se lee despacio, y las pausas aparecen en algunos momentos. Utiliza en algunos momentos la mano para continuar con la frase.	El ritmo de lectura no es bueno, tartamudea constantemente y las pausas están muy presentes. Utiliza en todo momento la mano para que no se pierda al leer.
Vocabulario	El vocabulario se entiende, comprendiendo el sentido de la frase.	En algunos momentos pregunta el vocabulario porque si no, no comprende el sentido de la frase.	No comprende una gran mayoría del vocabulario, por lo que no entiende el sentido de las oraciones.
Total			

Tras valorar la puntuación de ambos sujetos, podemos destacar una serie de cosas. En primer lugar, si encontramos que la puntuación obtenida se encuentra entre 12 y 9 (escritura) y 9 y 7 (lectura) podemos afirmar que ambas habilidades están claramente definidas dentro del sujeto y que por lo tanto el mantenimiento de las mismas será una actividad sencilla. En segundo lugar, si el resultado de la habilidad de escritura se encuentra entre el baremo de 8 a 4 y la lectura entre 6 y 3, vemos que estas habilidades tienen un pequeño deterioro y que por lo tanto debemos trabajar en ellas de una manera más constante con el fin de poder mejorar las puntuaciones, siendo esto el significado de haber mejorado las habilidades. En cambio, si la escritura se encuentra entre 3 y 1, y la lectura entre 2 y 1, veremos que es necesario poner en marcha otras actividades para que los sujetos comiencen a trabajar ambas habilidades de un estilo más referido a la reeducación, dejando para más adelante el mantenimiento, ya que, si están dentro de estas puntuaciones, deducimos que los sujetos presentan grandes carencias a la hora de leer y escribir.

2.4. Resultados

A continuación, se muestra en la Tabla 3, la puntuación obtenida por ambos sujetos en todos los indicadores propuestos:

Tabla 3*Evaluación de los sujetos que participaron en las actividades*

		SUJETO A	SUJETO B
Indicadores de evaluación de la habilidad escritura	Ortografía	2	3
	Coherencia y Conexión	2	2
	Precisión en el vocabulario	2	2
	Estructuración	3	3
Indicadores de evaluación de la habilidad lectora	Comprensión del texto	2	2
	Fluidez a la hora de leer	1	2
	Vocabulario	2	2

Como se puede observar, ambos sujetos tienen una puntuación aceptable. En este caso el Sujeto A, obtuvo una puntuación en escritura de 9, mientras que, en la lectura, la puntuación fue de 5. Por su parte el sujeto B, en escritura, tuvo un 5 de puntuación en lectura de 6.

La habilidad escritora, en ambos, es buena, la habilidad se conserva en buena medida y, por lo tanto, podríamos decir que la tarea de mantenimiento será sencilla. En cambio, en cuanto a la habilidad lectora, deberíamos trabajar con ambos sujetos de manera más continúa, ya que deberíamos valorar de qué manera podríamos intervenir para que mejore esta capacidad y por lo tanto conseguir subir dicha puntuación.

En cuanto a la lectura respecta, el Sujeto A presenta las siguientes características: Cuando comienza a leer, realiza pausas para poder leer la palabra en bajo y así poder leerla en alto sin equivocaciones. También pudimos ver el caso de que en muchas ocasiones suprime las palabras, al querer leer rápidamente. De continuo vemos como estas pausas de las que hablábamos anteriormente consiguen que la fluidez en la lectura disminuya en gran medida, ya que las pausas además de innecesarias son excesivamente elevadas. La

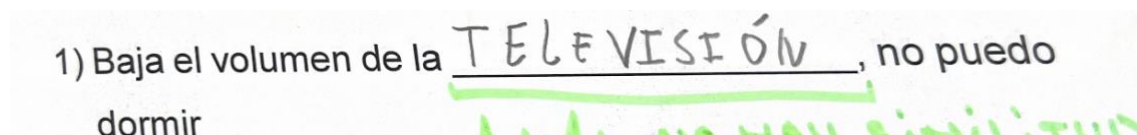
entonación a la hora de la lectura no es correcta, en el caso de encontrarnos interrogaciones o exclamaciones, no le da la entonación necesaria, consiguiendo que el texto sea muy monótono. Lo mismo sucede con las comas y los puntos. Retomando la fluidez de la que hablábamos antes, también se ve mermada, debido a que constantemente el sujeto tartamudea al leer (connota una falta de confianza en su lectura). En algunos momentos, deja de leer y tarda en empezar precisamente porque el tartamudeo consigue que pierda el hilo dentro del texto, y no sepa cómo o donde debe seguir.

El sujeto B, también realiza pausas muy prolongadas, sobre todo cuando no son necesarias. Reconoce con brillantez los números, tanto escritos con letras como en forma numérica, algo con lo que el sujeto A, presentó más problemas. En todo momento durante su lectura hace uso del dedo para poder seguir la lectura sin ningún problema. En este caso se le pregunta al sujeto si podría ser capaz de leer de la misma manera sin hacer uso del dedo, a lo que hace referencia que si pero que tendría que leer mucho más despacio. Esto connota una falta de concentración a la hora de realizar la actividad. En aquellas palabras en donde encontramos repetidas veces la misma letra (normalmente consonantes), presenta problemas para poder decirla, ya que tartamudea, suprime o intercala sílabas (tostada, tuvo problemas con la letra “T”, anatomía, intercambió la posición de las letras “M” y “N”). En general podemos decir que la lectura de este sujeto es muy lenta, quizá mucho más que la del otro sujeto.

En cuanto a la escritura, el Sujeto A, no presenta similitud a la hora de escribir en cuanto al tamaño de las letras. Los trazos por lo general son bastante irregulares y solo utiliza las letras mayúsculas (ver Figura 1).

Figura 1

Muestra de actividad correspondiente al Sujeto A



Se le pregunta si podría escribir las respuestas con letras minúsculas y hace referencia a que no sabe cómo son esas letras. La caligrafía no es la correcta (ver Figura 2), ya que

algunas letras están mal escritas logrando que la palabra en muchos casos no sea legible (ver Figura 3)

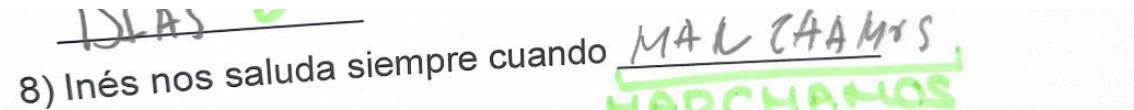
Figura 2

Muestra de actividad correspondiente al Sujeto A.



Figura 3

Muestra de actividad correspondiente al Sujeto A



La separación que existe entre las letras en algunas palabras es muy grande y parece que es solo una palabra, varias de ellas. Hay palabras que escribe mal debido a que, vocalmente, también las dice de esta manera. No hace uso de comas ni puntos finales. Se nota que el lenguaje que tiene es muy pobre y limitado debido a que el mismo que usa una vez conforma oraciones es escaso. En algunos momentos podemos entender que no comprende el significado del texto, ya que en las respuestas que ofrece a las preguntas de las actividades, parece que el texto es sobre ellos mismos, al dar en las respuestas “mi” o “yo” (ver Figura 4 e Figura 5), en vez de hablar en tercera persona.

Figura 4

Muestra de actividad correspondiente al Sujeto B.

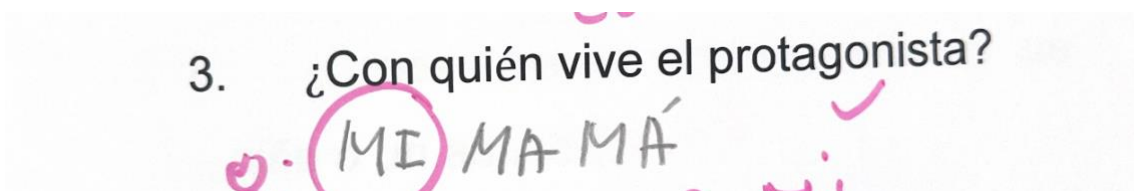


Figura 5

Muestra de actividad correspondiente al Sujeto B

6. ¿Quién es Pepín?

MI ABUELO.

En cambio, en comparación con el Sujeto B, el Sujeto A si hace uso de las letras minúsculas, y utiliza las mayúsculas siempre que es necesario (al inicio de las oraciones o con nombres propios, ver Figura 6 e Figura 7)

Figura 6

Muestra actividad correspondiente al Sujeto B

2. ¿Dónde vive el protagonista?

En un pueblo cerca del mar ✓

Figura 7

Muestra actividad correspondiente al Sujeto B

4) Hace mucho frío, ponte el abrigo

El tamaño que utiliza es el correcto, ni muy grande ni muy pequeño. Tiene pequeñas faltas de ortografía, a pesar de que en la mayoría de los casos las palabras que debieron escribir solo tenían que copiarlas. El lenguaje que este sujeto utiliza es muy coloquial (ver Figura 8), reflejando el nivel que posee en cuanto a vocabulario, por lo que podemos decir que esta persona escribe al igual que habla.

Figura 8

Muestra actividad correspondiente al Sujeto B

¿Qué está aprendiendo el protagonista?

Pues cosas muy divertidas ✓

En muchos momentos, encontramos que tanto vocal, como escrito, ambos sujetos suprimen o añaden fonemas de más. Un gran porcentaje de veces, estos mismos sujetos no se dan cuenta del error que comenten y continúan con la actividad sin enmendar dicho error, siendo posible que en muchos casos esa palabra que han dicho mal una vez, la repitan una segunda o tercera de la misma manera, habiendo interiorizado el error. Es importante remarcarlo, ya que, en este caso, sí hemos visto que, a pesar de leer varias veces el mismo texto, en todas aquellas repetían mal las mismas palabras y de la misma manera.

2.5. Conclusiones

En cuanto a los resultados que se han obtenido con los dos sujetos podemos esclarecer las siguientes afirmaciones. En primer lugar, los resultados que se obtuvieron son con creces mucho mejores de lo que se esperaba en un principio. Los resultados connotan que ambos sujetos mantienen ambas habilidades (lectura y escritura) en buenas condiciones por lo que se descartaría en todo momento tener que comenzar con una reeducación de ambas. En segundo lugar, podemos decir, que ambos sujetos mostraron una increíble predisposición a realizar las actividades teniendo en cuenta que en su día a día este tipo de actividades no las realizan. En tercer lugar, teniendo en cuenta su historial y el tipo de actividades que se realizaron, se debería incentivar en mayor medida la actividad de la lectura y la escritura en ambos sujetos, ya que ambas, son unas habilidades a las cuales no le ven la importancia.

Se debe tener en cuenta también el contexto en el que se desenvuelven diariamente. Se ha podido observar durante 3 meses qué actividades se realizan a diario dentro del CAI y se puede afirmar que el contexto de este mismo es deficiente. Dentro del centro, haciendo referencia a las habilidades de lectura y escritura, son únicamente 3 sujetos los cuales las tienen desarrolladas en buen estado. Debemos tener en cuenta el área geográfica en el que

se encuentra, un pueblo en el norte de una comunidad autónoma pequeña. En este centro, el número de adultos que lo componen no supera los 50.

El CAI no está adecuadamente enfocado a las necesidades de todas las personas que lo componen, ya que presenta un grupo de personas heterogéneas y las actividades no están adaptadas a las necesidades individuales de las mismas. Está claro que se necesita una personalización de todas las actividades que se realicen y poder adaptarlas de manera que todos los sujetos satisfagan sus necesidades, con la capacidad de reforzar sus fortalezas. Esto podría ser perfectamente posible, ya que como se menciona anteriormente, este centro es pequeño y hablamos de un número de personas que no completan el ratio de cada educadora, por lo que la individualización en favor de las necesidades de las personas que lo componen sería una tarea sencilla.

Los resultados que se han obtenido nos satisfacen ya que, teniendo en cuenta la manera en la que se trabaja con estas personas, el ver que estas habilidades siguen presentes en su vida nos deja ver que a pesar del poco trabajo que realizan, es algo que nunca olvidaron. Es por ello que, tras conocerlos, se considera esencial importancia implementar estrategias de aprendizaje que mejoren las condiciones de vida de las personas con DI, ya que la falta de mantenimiento de las mismas podría ser perjudicial a corto y largo plazo.

Es de gran interés, también, conseguir que vean que ambas actividades son de vital importancia, creando el hábito de leer y escribir en su día a día. Cuando estas mismas no tienen constancia con una actividad (que es lo que ocurre con la lectura y la escritura en estos casos), en el momento que deben llevar a cabo esta actividad, se les hace pesada y no quieren. Por eso es importante inculcar el hábito de la lectura y de la escritura en las personas con discapacidad intelectual.

Es por ello por lo que, en este TFG, tras evaluar las habilidades de las personas con DI, nos damos cuenta de que todo lo que se ha visto reflejado en el marco teórico es cierto. Por lo que hemos podido ver, ambas habilidades no son algo prioritario dentro de la vida de las personas con DI, pero sí es algo que debería ser primordial para desenvolverse e integrarse dentro de todos los ámbitos y situaciones que se le planteen en su día a día.

Teniendo en cuenta toda la información obtenida durante la creación de este, se nos viene a la cabeza una pregunta clara: ¿Qué esperamos de las personas con Discapacidad Intelectual, si somos nosotros los primeros que les cortamos las alas al no ofrecerles la posibilidad de conseguir una integración completa dentro de la sociedad?

Durante la elaboración de este trabajo, hemos podido ver como durante la niñez, las personas con DI reciben el apoyo pleno de todas las personas de su entorno, con el fin de mejorar todas las habilidades y que esta persona presente la mayor autonomía posible. El problema para estas personas aparece en el momento que crecen y llegan a la edad adulta, no ajustándose a los estándares que la sociedad plantea para las personas adultas.

Buscamos una integración ofreciéndoles un apoyo constante, pero no, no hay integración al no darles una real, acorde a sus características, necesidades, expectativas y deseos. Creemos y nos afirmamos una vez más, con que el problema a día de hoy no viene desde su niñez, si no que viene en el momento en el que crecen y se alejan de lo que se espera de un “adulto funcional”.

Deberíamos centrarnos en mejorar la calidad de vida de las personas con DI, y no apartarlas de la sociedad, porque de esta manera lo que se consigue es un retroceso en los derechos de todas las personas. La finalidad de este TFG es poder ver que con algo tan simple como que estas personas sepan leer y escribir, mejora su calidad de vida en grandes cantidades y como bien dicen Arellano Torres y Peralta López (2013) es “un medio para alcanzar la equidad, la participación y una mayor satisfacción” (p. 100).

3. Referencias bibliográficas.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definición de Discapacidad Intelectual*. Aaidd.org. https://www.aaidd.org/docs/default-source/default-document-library/aaidd_spanish-2021.pdf
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A., Cruz, P. L., García, F. J., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. M., y Ortega, R. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10*. Junta de Andalucía. Consejería de educación. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf
- Arellano Torres, A. y Peralta López, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)* 1(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05>
- Arranz, E. (2023, junio, 12). Qué es la discapacidad intelectual. *El blog Fundación Adecco*. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-intelectual/>
- Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Traducido por Miguel Ángel Verdugo). 11ª edición. Alianza Editorial.
- Banco Mundial. (2023). La inclusión de la discapacidad. *Banco Mundial*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>
- Collazo Alonso, A. (2014). *Habilidades comunicativas en Discapacidad Intelectual*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.
- Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2001). *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado*. FEAPS.
- Cuesta, J. L., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Lationamericanas*, 10(18), 85-106.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.

- Echeburúa, E., Salaberria, K., y Cruz-Saéz, M. (2014). Aportaciones y Limitaciones del DSM-5 desde la Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, 32(1), 65-74. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v32n1/art07.pdf>
- Espinosa, Y. (2019). La evaluación psicopedagógica de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual. ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Y ¿Para qué evaluar? *LinkedIn*. <https://es.linkedin.com/pulse/la-evaluación-psicopedagógica-de-lectoescritura-en-alumnos-espinosa>
- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>
- Gobierno de Navarra. (s.f.). *Definición de Discapacidad Intelectual*. Centro de Recursos para la Equidad Educativa en Navarra. <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). (2023, 4 de septiembre). *Base Estatal de Datos de Personas con Valoración del Grado de Discapacidad*. Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. https://imserso.es/documents/20123/146998/bdepcd_2022.pdf/390b54fe-e541-3f22-ba1a-8991c5efc88f
- Ke, X. y Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual (Irarrázaval, M., Martín, A., Prieto-Tagle, F., y Fuertes, O., trad.). En J. M. Rey (Ed.), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP* (pp. 1-28). Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines. Recuperado de <https://iacapap.org/Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf>
- Lacámara Ferrer, J. M. (2016). *Relación entre Eficacia en los Movimientos Sacádicos y Proceso Lector en Estudiantes de Currículo Específico en Educación Secundaria*. 3ciencias. <http://dx.doi.org/10.17993/DideInnEdu.2016.10>
- Lopera Murcia, A. M. (2020). Deconstruyendo la Discapacidad Intelectual. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, (27), 27-44.
- López Ramos, C. (2011). Métodos de Lectoescritura para alumnos con Discapacidad Intelectual. *Innovación y Experiencias Educativas*, (38).

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_2.pdf

- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- Peredo Videa, R. A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en psicología*, 15, (101-122).
- Pérez Escudero, A. (2021). *Alumnado con discapacidad intelectual leve: una propuesta didáctica para la mejora de la lectoescritura en educación primaria*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Pérez Dalmeda, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Plena Inclusión. (2017). *Posicionamiento de Plena inclusión sobre terminología*. Red de Comunicación de Plena Inclusión. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/posicionamientoterminologia-def-23-06-17.pdf>
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a neuropsicología*. Mc Graw Hill.
- Ramos Sánchez, J. L. (2003). *Discapacidad Intelectual y Enseñanza de la Lectura*. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6023007.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2023). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es/escritura> [25 de enero de 2023].
- Riaño Rincón, D. M. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782251>
- Rivas Torres, R. M. y Fernández Fernández, P. (1994). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Ediciones Pirámide, S.A.
- Sánchez Izquierdo, M.A. (1989). La iniciación a la lectoescritura en educación infantil. *Revista de la Educación en Extremadura*. 66-78. <https://www.calameo.com/read/004721898babc69010e85>

- Sulkes, S.B. (2022). *Generalidades sobre los trastornos del aprendizaje*. Manual MSD. <https://www.msmanuals.com/es-es/professional/pediatría/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/generalidades-sobre-los-trastornos-del-aprendizaje>
- Tejada Tena, J. M. (2020). *Discapacidad intelectual y accesibilidad cognitiva*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://cedec.intef.es/discapacidad-intelectual-y-accesibilidad-cognitiva/>
- Universidad de Alicante. (2022). *Diversidad Funcional*. Unidad de Accesibilidad Digital. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/diversidad-funcional.html#:~:text=La%20diversidad%20funcional%20se%20puede,diversas%20o%20diferentes%20entre%20sí>.

4. Anexo

4.1. Primera actividad.

4.1.1. Texto para leer

Mi Vida

¡Hola! Mi nombre es Martín y vivo en un pueblo cerca del mar. Todas las mañanas suena mi alarma a las 8 para ir a la escuela. Mi mamá me hace el desayuno y lo comemos juntos viendo la tele. Ella suele desayunar tostadas y yo un Cola-Cao con galletas. Después nos vestimos y vamos al cole.

En el cole, solemos aprender cosas muy divertidas. Ahora mismo estamos aprendiendo cosas sobre los insectos, es muy guay. El otro día la profesora nos habló sobre un bicho pequeñito que se llama Mantis Religiosa. Me pareció super interesante, ya que nos contó muchas cosas sobre su anatomía y sobre lo que hacen.

Cuando acaba el cole, me viene a buscar mi abuelo Pepín, y nos vamos a su casa a comer. Siempre me lo paso super bien con él porque me enseña un montón de cosas. Mi abuela hace la comida mientras nosotros ponemos la mesa. Por la tarde, mamá me recoge y nos vamos al parque. Siempre están mis amigos allí, y es super divertido. Cuando llegamos a casa, me ducho antes de cenar y después me voy a la cama. Siempre intento quedarme despierto, ¡pero nunca aguanto!

4.1.2. Preguntas realizadas

- ¿Quién es el protagonista de esta historia?
- ¿Dónde vive el protagonista?
- ¿Con quién vive el protagonista?
- ¿Va al colegio el protagonista?
- ¿Qué está aprendiendo el protagonista?
- ¿Quién es Pepín?
- ¿Con quién se va el protagonista de tarde al parque?
- ¿Crees que el protagonista es un niño/a o una persona adulta?

4.2. Segunda Actividad

4.2.1. Primera parte

- Baja el volumen de la _____, no puedo dormir.

TELEVISIÓN / LÁMPARA

- Cierra la puerta con _____.

LLAVE / BOTONES

- El granjero guardó la leche de la _____ en un cubo.

PERRO / VACA

- Hace frío, ponte el _____.

GORRO / ABRIGO

- El mecánico arregló la _____ con sus herramientas.

MOTO / TELEVISIÓN

4.2.2. Segunda parte

- Lucía lleva _____ porque no ve bien.
- No encuentro el _____ para cambiar el canal de la televisión.
- Átate los cordones del _____.
- He metido la ropa sucia en la _____.
- Ya metí los libros en la _____ para llevarlos mañana a clase.
- Cuca _____ todos los días a la misma hora.
- Esther y María nos llevan a la piscina todos los _____.
- Inés nos saluda siempre cuando _____.
- Me gusta mucho estar con mi _____ los sábados de tarde.
- De mayor quiero trabajar con mi _____ en el bar.

4.3.Tercera Actividad

Terminaba ya el verano y María recordaba sus días de vacaciones en Benidorm. Echaba de menos sus horas buceando en el agua mientras buscaba tesoros de barcos hundidos, las burbujas que provocaba al sumergirse y que tanto le gustaban. Los helados que se comía después de la playa y sobre todo los castillos que hacía en la arena.

Después de años yendo a Benidorm y ya con sus 30 años, aún seguía queriendo hacer todo lo que hacía con 10. Le gusta recordar su infancia y le gusta que le recuerde lo feliz que fue allí, con sus padres, sus abuelos etc. Aunque ahora mismo no estén muchos presentes, Benidorm le recordará lo feliz que fue y que es, y eso es lo que le une con esta ciudad.