La escritura de escolares con discapacidad intelectual

Procesos, percepciones y estrategias para la mejora

José Luis Gallego Ortega (Coord.)

https://youtu.be/uN9xZMdbmnE

PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

PIRÁMIDE

La escritura de escolares con discapacidad intelectual

Procesos, percepciones y estrategias para la mejora

Coordinador
JOSÉ LUIS GALLEGO ORTEGA
PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La escritura de escolares con discapacidad intelectual

Procesos, percepciones y estrategias para la mejora

EDICIONES PIRÁMIDE

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Este libro es el resultado de un Proyecto de Investigación concedido y financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro del Programa de Estimulación a la Investigación [OFRD. 2020-256].

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© José Luis Gallego Ortega (Coord.) 2022
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2022
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN: 978-84-368-4724-6

Relación de autores

José Luis Gallego Ortega
Profesor titular de la Universidad de Granada (España).

Antonio García Guzmán
Profesor titular de la Universidad de Granada (España).

Antonio Rodríguez Fuentes
Profesor titular de la Universidad de Granada (España).

Susana Figueroa Sepúlveda
Académica de la Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile).

M.ª Fernanda Ayllón Blanco
Profesora titular del Centro de Magisterio «La Inmaculada» (adscrito a la Universidad de Granada, España).

Isabel Angustias Gómez Pérez
Profesora titular del Centro de Magisterio «La Inmaculada» (adscrito a la Universidad de Granada, España).

Equipo de investigación (Grupo ICE, HUM-871).

© Ediciones Pirámide

Índice

A modo de prólogo 13

1. Estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual 17

1. Etiología y caracterización de personas con discapacidad intelectual..... 18
2. Proceso de identificación y evaluación de personas con discapacidad intelectual 22
3. Actuaciones educativas necesarias para estudiantes con dispacidad intelectual 26

2. La composición escrita: modelos teóricos e investigación 33

1. Enfoques de investigación sobre la escritura e implicaciones didácticas 34
2. Modelos teórico-descriptivos de la composición escrita 36
   - 2.1. La planificación del borrador de escritura 38
   - 2.2. La textualización o transcripción del texto escrito 39
   - 2.3. La revisión del texto creado 40
   - 2.4. El proceso de autorregulación de la expresión escrita 42
   - 2.5. Otros procesos determinantes no cognitivos 44
3. Escritura de estudiantes con discapacidad intelectual 45

3. Diseño y metodología de investigación..... 49

1. Problema de investigación: objetivos 54
2. Participantes..... 56
3. Proceso de obtención de datos: estrategias y técnicas..... 57
4. Proceso de análisis de datos..... 61
   - 4.1. Análisis de los protocolos de las entrevistas..... 61
   - 4.2. Análisis de los textos con errores 66
   - 4.3. Análisis de las escalas de estimación 67
5. Criterios de validez, confirmabilidad y transferibilidad..... 67

© Ediciones Pirámide

4. Resultados de la investigación 69

1. Resultados sobre los procesos cognitivos 69
   1.1. Resultados en la planificación 69
      1.1.1. Generación de ideas 70
      1.1.2. Auditorio 71
      1.1.3. Objetivos 71
      1.1.4. Fuente de ideas 71
      1.1.5. Selección de ideas 72
      1.1.6. Ordenación de ideas 72
      1.1.7. Registro de ideas 73
      1.1.8. Estructuración textual 73
   1.2. Resultados en la transcripción 73
      1.2.1. Ordenación sintáctica 74
      1.2.2. Riqueza de vocabulario 75
      1.2.3. Selección léxica 75
      1.2.4. Adecuación de las palabras a las ideas 75
   1.3. Resultados en la revisión 76
      1.3.1. Sobre la adecuación a lo planificado previamente 77
      1.3.2. Sobre la estructura y el léxico de la oración 78
      1.3.3. Sobre la ortografía y la puntuación 78
      1.3.4. Sobre la caligrafía 78
      1.3.5. Sobre la revisión por otros 79
      1.3.6. Sobre la revisión por sí mismo 79
2. Resultados sobre los procesos metacognitivos (autorregulación) 79
   2.1. Conocimiento y control de la planificación 81
   2.2. Conocimiento y control de la transcripción 81
   2.3. Conocimiento y control de la revisión 82
   2.4. Conocimiento y control de la estructuración 82
   2.5. Disposición ante la escritura y sus dificultades 83
   2.6. Conocimiento del escrito bien hecho 84
   2.7. Conocimiento y control general del acto de la escritura 84
3. Resultados sobre la corrección de textos 85
   3.1. Revisión de la puntuación 86
   3.2. Revisión de la ortografía 86
   3.3. Revisión de la sintaxis 87
   3.4. Revisión de la morfología 87
   3.5. Revisión del léxico 87
   3.6. Revisión de la estructura textual 87
4. Resultados sobre la actitud y percepción de autoeficacia hacia la escritura 87
   4.1. Resultados sobre la percepción de autoeficacia hacia la escritura 88
   4.2. Actitud hacia la escritura 92

5. Conclusiones de la investigación. Limitaciones y prospectiva 97

1. Conclusiones sobre los procesos cognitivos 97
2. Conclusiones sobre los procesos metacognitivos 100

© Ediciones Pirámide

3. Conclusiones sobre la corrección de textos escritos por otros 101
4. Conclusiones sobre la actitud y percepción de autoeficacia hacia la escritura 102
5. Limitaciones y prospectiva de la investigación 103
6. A modo de cierre 104

6. Técnicas, estrategias y recursos para la mejora de la competencia escritora 107

1. Técnicas, estrategias y recursos generales 107
2. Técnicas, estrategias y recursos específicos 111
   2.1. Estrategias para optimizar el proceso de planificación de la escritura 111
      2.1.1. Estrategias para mejorar la génesis de contenido 112
      2.1.2. Estrategias para mejorar la organización y estructuración de las ideas 113
   2.2. Estrategias para optimizar el proceso de transcripción textual 118
   2.3. Estrategias para optimizar el proceso de revisión 119
   2.4. Estrategias para optimizar la metacognición en la escritura 121
   2.5. Estrategias para mejorar los textos expositivos y el resumen 122
3. Aplicaciones TIC y recursos tecnológicos para mejorar el proceso de composición escrita 125
4. Buenas prácticas sobre escritura en centros educativos 142
5. Reflexión final 148

Referencias bibliográficas 151

© Ediciones Pirámide

A modo de prólogo

Esta monografía es el resultado de una investigación en la que se analizaron los procesos cognitivos y metacognitivos de la expresión escrita de estudiantes intelectualmente discapacitados. La investigación fue aprobada y subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, dentro del Programa de Estimulación a la Investigación [OFRD. 2020-256].

El estudio forma parte del cada vez más nutrido grupo de trabajos que conforman lo que se ha dado en llamar *investigación inclusiva*. Es probable que las personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) aún no pertenezcan de manera significativa al movimiento de investigación inclusiva (Jones et al., 2020), por cuanto con relativa frecuencia son excluidas de la investigación. Pero no cabe duda que su ausencia en el proceso investigador supone una pérdida de conocimiento nada desdeñable. Por ello, para contribuir a paliar mínimamente esta desventaja o inconveniente, la investigación que se presenta se realizó a partir de las declaraciones de los participantes, a los que se ha escuchado su voz y se les ha hecho partícipes de la misma, lo cual proporciona una información de extraordinaria utilidad para tomar decisiones en la práctica escolar. Es en las manifestaciones de los estudiantes donde pretendemos descubrir algunas de las verdades ocultas que, inevitablemente, revelarán formas de escritura arraigadas en su forma de ser y de actuar durante el proceso escritor que, *a priori,* pudieran parecer inaccesibles.

Obviamente, la educación inclusiva y su investigación no pueden implantarse sin desafíos. Los defensores de la investigación inclusiva desean investigar «con», «para» y «por» las personas sobre las que se realiza la investigación, y rechazan la investigación que se realiza meramente «sobre» ellas (Nind, 2014). Probablemente la investigación no se ha desarrollado pensando en las personas con DI, pero sí con el deseo de explorar y utilizar los recursos que tienen estas personas para hacer que la investigación sea más significativa, creíble y valiosa para ellas (Haas et al., 2022). Sin duda, esto constituye un reto para la investigación educativa, pero la deuda de esta para con las personas más vulnerables —y los estudiantes con DI lo son— sigue estando pendiente. Defender una *educación para todos* es también preservar una investigación «con», «para» y «por» las personas sobre las que se realiza la investigación, en este caso las personas con DI. Que las personas con DI puedan ver incrementadas las barreras para su inclusión no justifica su segregación y mucho menos su desatención.

En consecuencia, esta investigación pretende ser un humilde ejemplo que justifica la posibilidad de investigar de forma inclusiva, en el contexto escolar, con estudiantes con DI. Escuchar la voz de estas personas es una manera de demostrar que, pese a las dificultades, se puede acceder

© Ediciones Pirámide

a sus estados mentales internos, a sus pensamientos y a sus sentimientos, para inferir, en este caso, cuál es el conocimiento que poseen sobre la escritura y cómo lo utilizan cuando se enfrentan a la construcción de un texto. Es una forma de descubrir las subjetividades que ayudan a comprender qué hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen, y que ayuda a los investigadores a ampliar su campo de visión y de acción. Cada uno de los participantes desempeña un papel único pero interdependiente, que contribuye a esclarecer el problema de investigación. Los estudiantes con DI también saben cosas, que pueden ser más o menos diferentes, pero que, consideradas globalmente, nos van a dar la oportunidad de compartir conocimientos que de otra forma siempre permanecerían en el olvido.

Cierto que se han producido avances en la creación de entornos más accesibles para las personas con DI, y se han conseguido diversos beneficios. Sin embargo, muchos de estos logros se han centrado principalmente en la superación de barreras físicas, en su desenvolvimiento en actividades físicas o en el manejo de los transportes. Pero también es importante que las personas con DI tengan los apoyos que precisen para progresar en el acceso a la comunicación y a la cultura, minimizando su posibilidad de riesgo de exclusión.

La capacidad de comprensión y expresión es una de las habilidades fundamentales que estas personas necesitan para interaccionar con su entorno. El acceso a la lectoescritura contribuye a mejorar la participación social de las personas con DI y facilita su inclusión social y cultural, al tiempo que incide positivamente en su bienestar emocional y social. Desde esta perspectiva, la lengua escrita constituye en la actualidad un foco de atención preferente entre profesionales e investigadores. Lectura y escritura son valores del desarrollo cultural en los que participan procesos psicológicos diferenciados. Sin embargo, en el ámbito de la investigación el interés por la lectura ha eclipsado durante mucho tiempo el interés por la escritura, algo que afortunadamente empieza a equilibrarse en las últimas décadas. En efecto, aunque la enseñanza de la lengua escrita incluye tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura, solo recientemente se ha incorporado el conocimiento de la escritura como elemento explicativo de las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua escrita (Tolchinsky et al., 2012).

Ciertamente la escritura es una habilidad cognitiva compleja, que desafía a numerosos estudiantes, especialmente a quienes presentan necesidades educativas especiales (p. ej., una discapacidad intelectual). Las personas con DI pueden experimentar oportunidades limitadas para la interacción, la participación social y el aprendizaje, y un mayor riesgo de aislamiento (Jones et al., 2012). Comúnmente, los estudiantes con DI tienen dificultades para lograr determinados niveles educativos en el ámbito de la comunicación oral y escrita (Di Blasi et al., 2019; Lim y Lee, 2019).

En este sentido, la alfabetización de personas con DI constituye un verdadero reto para profesionales e investigadores, dado el insuficiente conocimiento que se tiene acerca de la adquisición y el manejo de la escritura por esta población escolar, debido a la escasa investigación existente. Para mejorar la forma en que se enseña a los estudiantes a escribir, se necesita mejorar nuestra comprensión de estos como escritores (Ruttle, 2004), y para ello nada mejor que conocer lo que hacen y también lo que piensan cuando afrontan la elaboración de un escrito.

Ahora bien, si con frecuencia la DI se vincula con fenotipos conductuales de algunos trastornos como el síndrome de Down, el síndrome de X-Frágil, el síndrome de Williams o el síndrome de Prader-Willi (American Association Intellectual and Developmental Disabilities, 2010), también existen personas cuyas limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo no están asociadas a estos u otros síndromes, e incluso se desconoce, en cuyo caso se habla de personas con discapacidad intelectual inespecífica o no especi-

© Ediciones Pirámide

ficada (World Health Organization, WHO, 2018). Precisamente los estudiantes que participaron en nuestro estudio muestran esta peculiaridad (una discapacidad intelectual inespecífica o no especificada).

La investigación ha revelado las dificultades escritoras de los estudiantes e identificado dónde estos hallan sus mayores obstáculos. Sin embargo, dichos estudios se han realizado principalmente con muestras de escolares con desarrollo típico, mientras que la investigación sobre la expresión escrita con poblaciones de estudiantes con necesidades educativas especiales es testimonial o casi inexistente. Apenas se han podido localizar estudios en los que los participantes sean escolares con DI, y menos aún investigaciones que indaguen sobre los procesos psicológicos de la escritura.

Sin embargo, la importancia de la formación lingüística para el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como la constante preocupación del profesorado de educación especial por los problemas de su alumnado para expresarse oralmente y por escrito, no parece haber animado a los investigadores a cubrir tan relevante cometido. En este sentido, y teniendo en cuenta la complejidad de esta tarea, se ha desarrollado una investigación en la que se analizan los procesos de escritura en estudiantes con DI inespecífica o no especificada, a partir de sus declaraciones, mediante la revisión de textos con errores y teniendo en cuenta su actitud o autopercepción de eficacia en tareas de expresión escrita. Se trata de un estudio preliminar con el que se pretende indagar sobre sus habilidades en tareas de revisión de textos y en las estrategias cognitivas que activan estos estudiantes cuando se enfrentan a la construcción de un texto, para determinar: *a*) cuáles son las habilidades y limitaciones escritoras que poseen a la hora de revisar textos; *b*) qué procesos (meta)cognitivos activan durante la elaboración de un escrito, y *c*) qué técnicas, estrategias y recursos se podrían postular para mejorar la escritura de estos estudiantes.

El informe que se presenta en esta obra se vertebra en torno a seis capítulos, cuyo contenido se describe brevemente a continuación.

En el capítulo 1 se caracteriza la DI de acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) —quien lidera a nivel mundial la comprensión de esta discapacidad, sentando las bases para su definición, evaluación e intervención—, y sin olvidar el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5-TR) (APA, 2022). Asimismo, se describen los diferentes sistemas de clasificación, se identifican las principales necesidades educativas y barreras para la inclusión, y se proporcionan algunas orientaciones concretas para su atención, especialmente en el ámbito lingüístico, desde un punto de vista psicopedagógico.

En el capítulo 2 se han identificado y descrito los principales enfoques de investigación sobre la escritura (producto, proceso y ecológico), cuya diferencia reside, principalmente, en el objeto de estudio. También se describen los principales modelos teóricos sobre la composición escrita, con énfasis en el modelo de Hayes y Flower (1980), modificado y actualizado por Hayes (1996), en el que se inscribe esta investigación. Finalmente se muestra el estado actual de la investigación sobre la escritura en escolares con DI.

En el capítulo 3 se incluye el diseño y metodología de la investigación. En él se formulan los interrogantes básicos del estudio, a los que se pretende dar respuesta, referidos a las características psicolingüísticas del proceso de escritura y a los participantes objeto de estudio. A continuación, se describe las estrategias y técnicas utilizadas en el proceso investigador, tanto para la obtención de datos como para su correspondiente análisis, sin olvidar los criterios utilizados para la validación de los instrumentos y de la propia investigación.

En el capítulo 4 se recogen los resultados de la investigación, referidos a los procesos (cognitivos y metacognitivos) y a la revisión de textos escritos por otros, así como a las variables actitudinales implicadas en la escritura. Sabido es que

© Ediciones Pirámide

la dimensión afectivo-emotiva de la expresión escrita (actitud y autopercepción de eficacia en la escritura) condiciona el acto escritor. Se supone que las diferencias individuales en cuanto a las creencias motivacionales, como la eficacia de la escritura y las actitudes hacia la escritura en diferentes contextos, explican la variabilidad en el desempeño de la escritura.

En el capítulo 5 se sintetizan las conclusiones del estudio. También se señalan las limitaciones y la prospectiva de la investigación, y se concluye con una breve reflexión, a modo de cierre, para favorecer la comprensión global del fenómeno educativo estudiado y subrayar la sensación de lo mucho que sigue quedando por hacer. El esfuerzo mereció la pena, en tanto que significa una modesta aportación que puede ayudar a mejorar la escritura de estos estudiantes y a espolear a los investigadores a perseverar y profundizar en el estudio de las dificultades que los aprendizajes académicos pueden conllevar para los estudiantes con DI.

El último de los capítulos (capítulo 6) contiene una descripción detallada de las técnicas, estrategias y recursos que configuran las principales implicaciones didácticas. Especial énfasis se le ha dado a la aplicación y uso de las TIC-TAC para fomentar la creatividad, motivación y, en definitiva, el desarrollo de competencias escritoras (apps, aplicaciones y recursos *online* y juegos interactivos). Finalmente, se recogen algunas de las buenas prácticas o experiencias sobre la escritura que se desarrollan en centros educativos y que podrían servir de ejemplo para su aplicación. Estas orientaciones deberían brindar a los educadores nuevas herramientas para planificar una instrucción diferenciada que mejore el desempeño escritor de los estudiantes. Una instrucción realizada a partir de la adaptación del contenido, del proceso y/o del entorno de aprendizaje, que satisfaga las necesidades individuales de los estudiantes.

En suma, la investigación que se propone resulta original por dos razones principales. En primer lugar, porque la mayoría de los interrogantes sobre el desarrollo de la escritura en estudiantes con DI persiste, a pesar de la importancia de este aprendizaje para su desarrollo personal y social. De otra parte, porque esta temática de investigación en esta población escolar es muy escasa, tanto en el contexto nacional como internacional, lo que va permitir un importante avance en el conocimiento actual. De ahí su potencial impacto científico. Efectivamente, este estudio constituye una primera aproximación al conocimiento de los procesos psicológicos implicados en la expresión escrita de estudiantes con DI. Los hallazgos no serán concluyentes, pero la ausencia de investigaciones en este campo y con estos estudiantes acrecienta la importancia de este tipo de estudios, habida cuenta de su utilidad para diseñar estrategias de intervención que favorezcan la competencia escritora de este colectivo escolar, en principio más vulnerable que el resto de sus compañeros. Analizar las características de la expresión escrita de estudiantes con necesidades especiales —en este caso con DI— es relevante para diseñar estrategias de intervención educativa basadas en resultados de investigación, que posibiliten una enseñanza diferenciada, dada la heterogeneidad clínica y etiológica de esta discapacidad. Identificar las necesidades de apoyo de las personas con DI es un reto trascendental que se ha afrontar para diseñar planes de apoyo individualizados que faciliten la consecución de resultados personales valiosos para el desempeño de estas personas en su comunidad. En este sentido, este estudio puede ser un antecedente que anime a desarrollar futuras investigaciones para promover el acceso y la inclusión educativa de los estudiantes con DI.

José Luis Gallego Ortega
Director de la investigación

© Ediciones Pirámide

Estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. Necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual

1

El concepto de inteligencia ha progresado mucho con el transcurso del tiempo. Y no solo el concepto en sí, sino su caracterización, etiología y, sobre todo, su evolución a lo largo del ciclo vital de la persona y su medición, realizada por expertos en psicometría y psicología educativa.

Se han sucedido numerosas teorías y modelos explicativos del desarrollo y funcionamiento intelectual, que van desde el tradicional determinismo genético al ambiental, desde su ejecución general a todos los ámbitos (según estadios de desarrollo, o zonas de desarrollo actual y potencial) hasta la teoría de las inteligencias múltiples (física o corporal-cinestésica, naturalista, interpersonal, intrapersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial y artístico-musical).

En definitiva, se han combinado concepciones clásicas basadas en dimensiones cognitivas y cognoscitivas, de manos de psicólogos muy influyentes de la primera mitad del siglo pasado, como Piaget o Vygotsky, con otras más actuales de mayor amplitud y con énfasis en la dimensiones emotivas y sentimentales, de autores no menos influyentes, como Gardner o Coleman, de la segunda mitad del siglo pasado.

Es por ello que la capacidad intelectual ha sido definida como la interacción entre el funcionamiento intelectual del cerebro, que se plasma en el potencial de resolución de problemas del individuo, y el desarrollo de habilidades adaptativas necesarias para la vida diaria. Como tanto la primera dimensión como la segunda varían con el tiempo, evolucionando positiva o negativamente, la inteligencia no puede considerarse como un concepto estanco e inmutable, sino, contrariamente, como dinámico y evolutivo.

De una parte, el funcionamiento intelectual refiere a las operaciones cognitivas que se activan en forma de razonamiento, de planificación, de pensamiento abstracto, de comprensión de ideas, de rapidez de aprendizaje, de aprendizaje de la experiencia. De otra parte, las habilidades adaptativas se conforman, a su vez, como habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

Si bien el desarrollo intelectual es muy peculiar, cuando existen limitaciones en la conducta adaptativa y alguna afectación o trastorno significativo del neurodesarrollo y del normal desarrollo intelectual del individuo se habla de discapacidad intelectual. Otros términos están en desuso y no deben utilizarse ni confundirse con el actual: incapacidad intelectual, retraso mental u otros aún más execrables. Hoy día también se emplean nuevos términos con intención de superar posibles connotaciones peyorativas de las denominaciones más clásicas, a saber: diversidad intelectual o funcional, capacidades diversas o múltiples, etc.

En todo caso, lo cierto es que se ha impuesto el término *discapacidad intelectual (DI),* propuesto por la Asociación Americana de Discapacida-

© Ediciones Pirámide

des Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) y por los últimos memorándums especializados de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA, 2022): *Diagnostic and Stastical Manual of Mental of Disorders. Fitfh Edition, Text Revision (DSM-5-TR)*. Ambos coinciden en la multidimensionalidad de la discapacidad intelectual (en adelante DI). Su diferencia radica en que la AAIDD enfatiza en los apoyos requeridos por encima de los niveles de gravedad del DSM 5 de 2013 (APA, 2013): leve, moderado, severo y profundo. Por su parte, la CIE-11 de la Organización Mundial de la Salud (OMS) emplea el término Trastorno del desarrollo intelectual, y contempla también los niveles anteriores. En Gallego y Ayllón (2015, p. 210) pueden verse los valores de CI correspondientes con cada nivel y su caracterización, que se han actualizado y se exponen en los próximos apartados.

La DI puede concebirse como un estado no permanente del individuo que limita el óptimo funcionamiento intelectual de una persona con, a su vez, un bajo dominio de las habilidades adaptativas, bien por razones intrínsecas y/o extrínsecas de muy diversa índole. La persona que la padece requiere ciertos apoyos más o menos intensos, y más o menos permanentes, para el aprendizaje y el desarrollo, como se describe a continuación. Estos deben proporcionarse de manera sistemática, planificada y precoz, como se describe al final de este capítulo. Los mejores apoyos y su forma de suministrarlos son aquellos que justamente requiere cada persona, por lo que se hace ineludible comenzar con el adecuado diagnóstico individual y la caracterización de las personas que presentan una DI, lo que ocupará los primeros apartados.

1. ETIOLOGÍA Y CARACTERIZACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) y la American Psychiatric Association (APA, 2022) señalan que las personas con DI, cuyo inicio se origina durante el período de desarrollo, muestran significativas limitaciones en las funciones intelectuales (razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia) y en el funcionamiento adaptativo (incumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la independencia personal y la responsabilidad social), que son aproximadamente dos o tres desviaciones estándar por debajo de la media, según la World Health Organization (WHO, 2018). El estado de funcionamiento de cada persona depende, sin embargo, de la calidad de los apoyos recibidos.

Comúnmente, la DI se vincula con el síndrome de Down, el síndrome de X-Frágil, el síndrome de Williams o el síndrome de Prader-Willi (AAIDD, 2010), aunque la DI no es exclusiva de estos síndromes. Existen personas cuyas limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo no están vinculadas con un síndrome concreto, o incluso el origen de la discapacidad puede ser desconocido. En este caso se habla de personas con DI inespecífica, no especificada (WHO, 2018) o inexplicada (Saldarriaga et al., 2017). Desde esta perspectiva, la DI puede considerarse una categoría-paraguas que reúne a individuos con una amplia gama de estilos y preferencias de comunicación (Hollomotz, 2018).

Sin embargo, no existe una etiología única causante de la DI. Esta puede deberse a múltiples causas, algunas de las cuales pueden encontrarse, a menudo, combinadas en una persona con DI. Ni siquiera tienen que producirse o combinarse en el mismo momento y contexto. En síntesis, podrían provocar o contribuir a la aparición de una DI causas como las siguientes (figura 1.1):

— Biomédicas, es decir, cuando existe desde el momento prenatal un trastorno genético o cromosómico, alguno de ellos

© Ediciones Pirámide

conocido como síndrome genético por variaciones en la generación y secuencia cromosómica o en su copia, como sucede con el síndrome de Down. Ello, a su vez, puede deberse a causas muy diversas, como hábitos de alimentación y cuidado o, incluso, herencia, errores de metabolismo, malformaciones o edad avanzada de los progenitores. También durante el momento del parto se puede producir una encefalopatía neonatal, asociada a la DI en momentos congénitos, como la prematuridad, las lesiones o problemas en tal momento. Y, por último, con posterioridad al parto pueden provocar una DI numerosos factores, como la desnutrición, la afectación de una enfermedad y/o medicamentos, los traumatismos y a consecuencia de trastornos epilépticos o degenerativos.

— Sociales, como, por ejemplo, antes del nacimiento, circunstancias muy extremas de desnutrición, pobreza, violencia o falta de higiene y cuidados de la madre, que pueden desembocar en un deficiente desarrollo cerebral del feto. En el momento del parto, también la falta de cuidados básicos del neonato puede desembocar en una DI. Y, por último, también puede encontrarse la causa en momentos posteriores, por falta de estimulación, pobreza externa, enfermedades crónicas de familiares, circunstancias de institucionalización, etc. Algunos estudios han asociado la DI a la pertenencia a etnias e incluso a géneros concretos, pero la explicación de la correlación es de tipo sociocultural.

— Conductuales, entre las que destacan entre las previas al alumbramiento, por su prevalencia, el consumo de drogas de cualquier tipo, la inmadurez de los progenitores y las conductas inadecuadas. Ya en el parto, una causa puede ser el rechazo y/o abandono del niño por parte de sus progenitores. Y como razones conductuales generadoras de la DI en el niño pueden aludirse el maltrato, el abandono, la carencia social y alguna conducta improcedente.

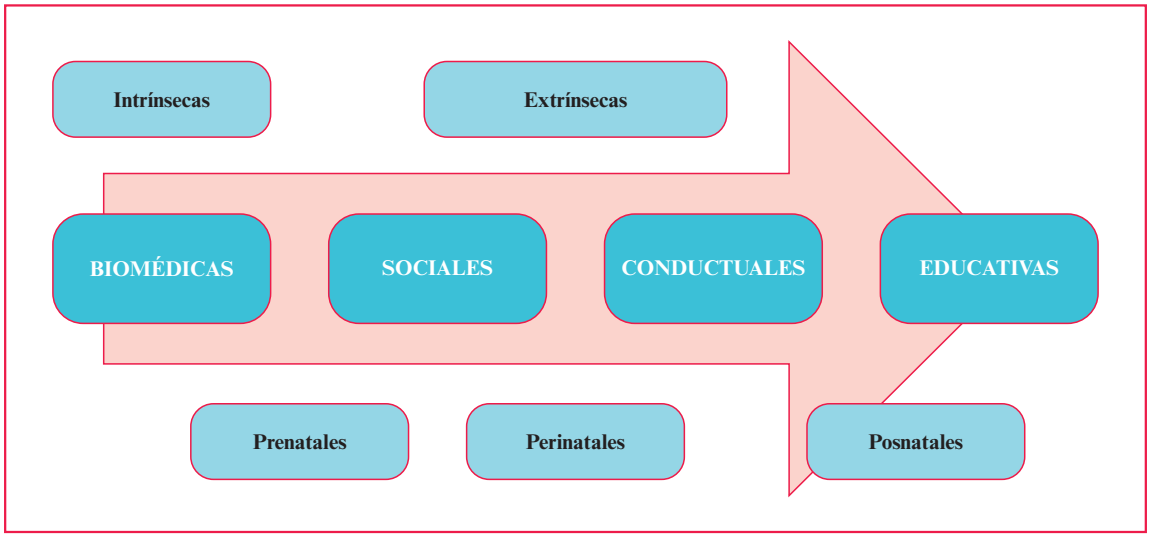

Figura 1.1.—Posibles causas de la aparición de la DI.

© Ediciones Pirámide

— Educativas. Puede haber causas que provoquen DI previamente al nacimiento, como la presencia de una discapacidad de los progenitores, sobre todo de la madre, y ausencia de supervisión y apoyo para la óptima gestación del feto. Durante el parto, puede deberse a la carencia de un informe médico pertinente que prevenga y supere alguna carencia del recién nacido. Después del parto, puede encontrarse la génesis en una tardía evaluación y diagnóstico oportuno, en la inadecuada estimulación durante los primeros años de vida y posteriores, y en la ausencia de una intervención educativa escolar correcta.

Está bastante aceptado que las características de las personas con DI son individuales. En un intento de precisar esta caracterización, se han dispuesto cuatro niveles de discapacidad: leve, moderado, severo y profundo, cuyas características aparecen recogidas en el DSM-5-TR (APA, 2022). Una síntesis de estas peculiaridades puede verse en las tablas 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4.

TABLA 1.1

Caracterización de personas con nivel leve de DI

Dominio de conceptos	Ámbito social	Dominio práctico
— Los desfases aparecen en la edad escolar, y no preescolar, transformándose en dificultades para el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura, escritura, aritmética, tiempo o dinero. — Enfoque concreto y no abstracto para solucionar los problemas, a diferencia de sus compañeros de edad. — Ya en la edad adulta, se aprecia un desfase evidente en el razonamiento, el pensamiento abstracto, las funciones ejecutivas (planificación, elaboración de estrategias, establecimiento de metas y flexibilidad cognitiva) y la memoria a corto plazo, así como el uso funcional de las habilidades académicas (p. ej., la lectura o la gestión de dinero).	— Inmadurez en las interacciones sociales (p. ej.: dificultad para percibir con precisión las señales sociales de otros). — Inmadurez en la comunicación, la conversación y el lenguaje, más concretos e inmaduros de lo esperable por su edad. — Dificultades para regular las emociones y los comportamientos ajustados a su edad. — Limitada comprensión del riesgo en situaciones sociales. — Juicio social inmaduro para la edad. — Riesgo de ser manipulado por otros, por su excesiva credulidad. — Todo lo anterior es percibido por los compañeros en situaciones sociales.	— Puede apreciarse un funcionamiento muy adecuado para su edad en el cuidado personal. — Las habilidades recreativas se asemejan a las de los compañeros de su edad. — Aunque pueden observarse desfases en el juicio relacionado con: • El bienestar. • La organización en torno al ocio. • Las habilidades de vida diaria. • La alimentación. • El trabajo. • El cuidado. • La salud. • Etc.

Nota: elaborada a partir de la tabla 1 del DSM-5-TR, parcialmente (pp. 39-40).

© Ediciones Pirámide

TÍTULOS PUBLICADOS

Acoso escolar, *R. Bernabé Martínez.*

Actividades musicales para niños pequeños., *E. Ruiz Palomo, I. Luis Rico, T. de la Torre Cruz, M. C. Escolar-Llamazares, J. Huelmo García, S. Berbén Saiz y V. Domingo Martínez.*

Aprendiendo a buscar ciencia en la sociedad, *Á. Ezquerra, R. Fernández-Carro, J. E. Vílchez y J. M. Vílchez-González.*

Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo *A. Pardo Rojas, M.ª de los Á. Triviño García y B. Mora Jaureguialde.*

Colaboración familia-escuela, *C. Delgado Casas, E. Aragón Mendizábal y J. I. Navarro Guzmán (coords.).*

Cómo enseñar en el aula universitaria, *J. Paredes y A. de la Herrán Gascón (coords.).*

Cómo mejorar la calidad educativa del centro, *T. García Arias.*

Coordinación docente en los títulos de máster, *E. M. Álvarez González (coord.).*

El síndrome de burnout en los docentes, *J. Esteras, P. Chorot y B. Sandín.*

Escritura académica, *J. A. Nuñez Cortés (coord.).*

Estimulación cognitiva y de las funciones ejecutivas en bebés (0 a 24 meses), *M. Cáceres Chávez y M.ª J. de Iscar Pérez.*

Estrategias transformadoras para la educación, *A. Cortés Pascual, A. Rodríguez Martínez y S. Val Blasco (coords.).*

Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos, *C. Monge López y P. Gómez Hernández (coords.).*

La convivencia escolar en positivo, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín.*

La educación de las fortalezas, *T. García Arias.*

La escritura de escolares con discapacidad intelectual, *J. L. Gallego Ortega (coord.).*

Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA, *A. García Guzmán (coord.).*

Manual de técnicas de participación y desarrollo grupal, *V. J. Ventosa Pérez.*

Mediación educativa, *P. Gil Madrona, J. Abellán.*

Mentoría y altas capacidades intelectuales, *M. Fernández-Molina (coord.).*

Neuroeducación en el currículo, *M.ª Caballero.*

Neuroeducación de profesores y para profesores, *M.ª Caballero.*

¡Oír, escuchar, tocar!, *L. Green.*

Oposiciones a maestro de Educación Primaria I. Temario, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*

Oposiciones a maestro de Educación Primaria II. Supuestos didácticos, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*

Oposiciones a maestro de Educación Primaria III. Programación didáctica, *A. Ramírez García, M. Jurado Gómez y J. R. Ruiz Suárez.*

Practicando mindfulness con niños y adolescentes., *L. López Hernáez (coord.).*

Promover el cambio pedagógico en la universidad, *A. de la Herrán y J. Paredes (coords.).*

Storytelling, *Y. Aparicio Molina y M. Pérez Agustín.*

Supervisión e inspección educativas, *J. M.ª Nieto Gil.*

TDAH y funciones ejecutivas, *M.ª I. Gómez León.*

Técnicas de estudio en enseñanza secundaria desde la neuroeducación, *M.ª Caballero (coord.).*

www.edicionespiramide.es