

Guía del entrenador

Módulo 6

Herramientas de comunicación complejas



Nombre del presentador: _____

Fecha: _____



Co-funded by
the European Union

2021-1-FR01-KA220-VET-000033251

Objetivos de aprendizaje

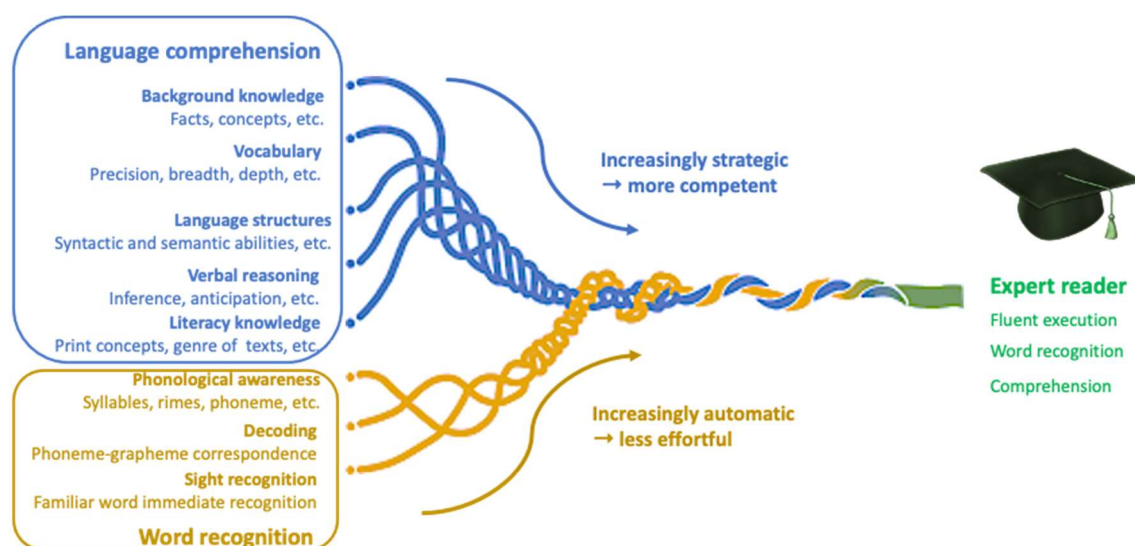
Al final de esta sección, comprenderá:

- El mecanismo de la lectura y su exigencia cognitiva.
- El impacto de los IDD en las capacidades de aprendizaje

Contenido

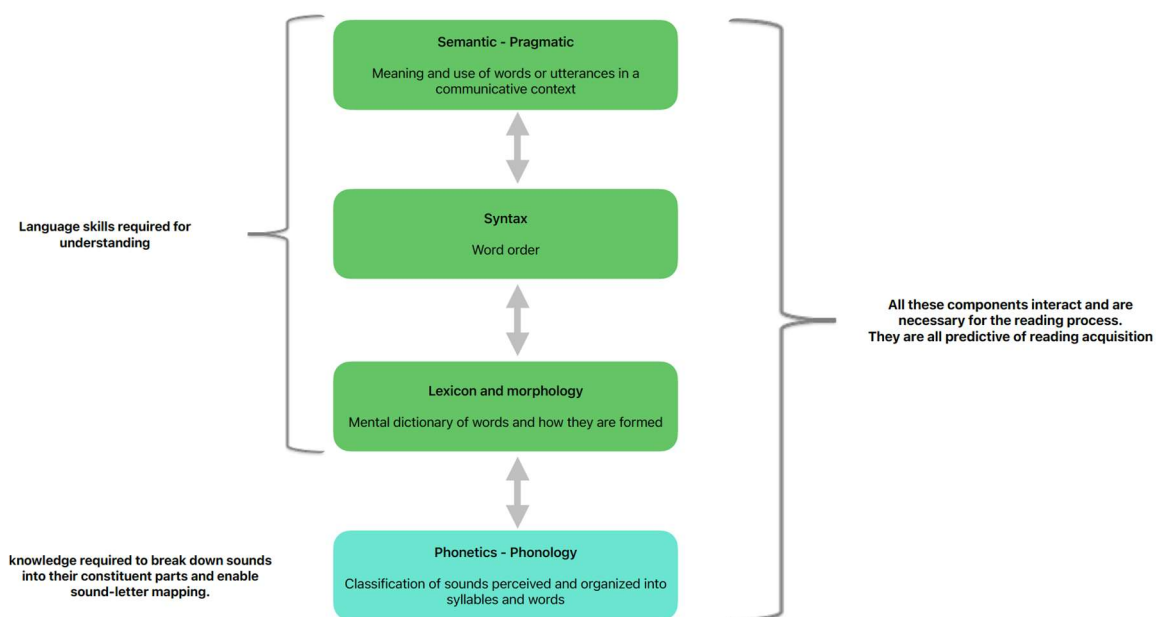
¿Qué es la lectura y qué habilidades son necesarias para leer?

La lectura es un conjunto de procesamiento perceptivos, lingüísticos y cognitivos que permiten tratar la información escrita (Brin-Henry et al., 2018). Habitualmente, la lectura se considera como el producto de dos habilidades principales: el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje (Gough y Tunmer, 1986). En otras palabras, para leer necesita (1) dominar las reglas para unir letras y sonidos con precisión y (2) dominar un conjunto de habilidades lingüísticas generales (conocimiento léxico, estructura sintáctica, etc.) necesarias para comprender lo que está leyendo. Scarborough (2001) representa este proceso como dos cuerdas entrelazadas: una cuerda que representa el proceso de reconocimiento de palabras y la otra las habilidades lingüísticas. Para el lector principiante, las dos violaciones están unidas de manera bastante vaga; las habilidades que representan aún están por adquirirse. Cuanto más experto se vuelve el alumno en el proceso de lectura, más se tensan las cuerdas.



Dado que muchas personas con TID llegan a la edad adulta sin haber adquirido las habilidades básicas de lectura, es interesante centrarse en las habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

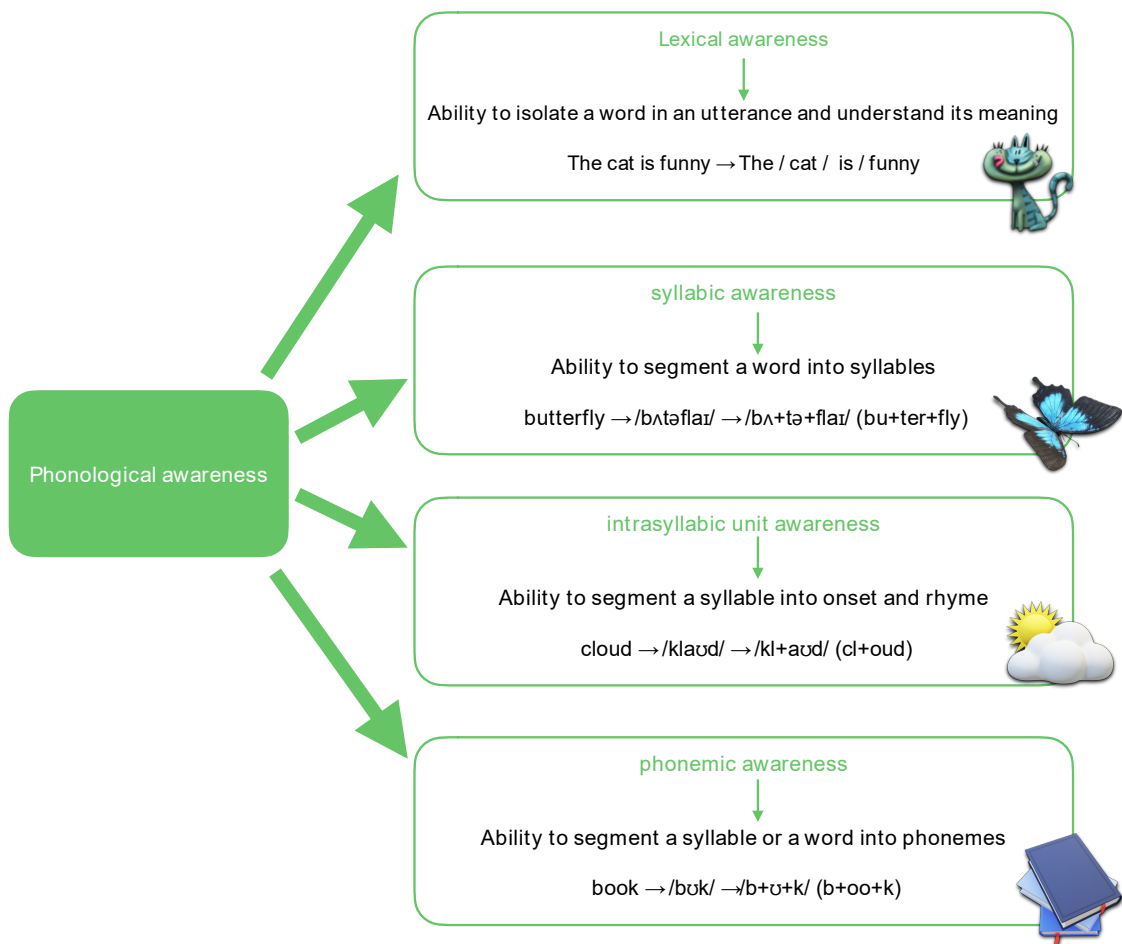
Más concretamente, el Institut National de la Recherche Médicale francés (Inserm, 2007) describe las habilidades lingüísticas esenciales para la lectura y su interacción de la siguiente manera:



Predictores específicos de la adquisición del lenguaje escrito.

1. **Conciencia fonológica:** capacidad de identificar y manipular voluntariamente las unidades sonoras de una palabra (sílabas, rima y fonemas). Esta capacidad de confiar unidades distintivas orales a unidades escritas es altamente predictiva de la adquisición de la lectura. En los niños típicos, la conciencia fonológica y la lectura se desarrollan en interacción. La conciencia fonológica no es espontánea sino que debe ser objeto de un procedimiento de entrenamiento activo.





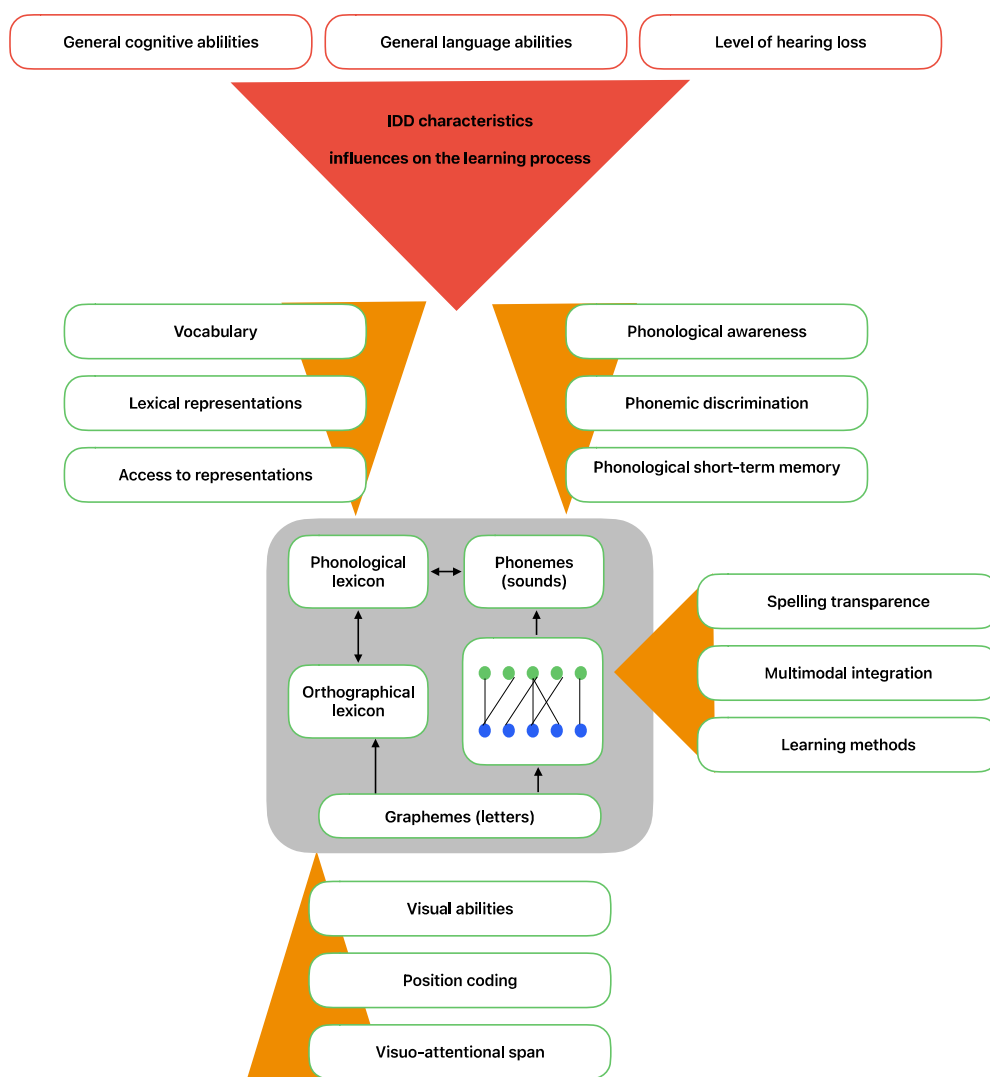
1. **Memoria verbal a corto plazo**: especialmente la capacidad de retener información fonológica. Es un sistema de capacidad de memoria limitada responsable de la retención temporal de información verbal (el tiempo necesario para su procesamiento). La atención y la memoria verbal a corto plazo son fundamentales para procesar y decodificar elementos verbales. Se cree que la adquisición de estas funciones se retrasa en sujetos con discapacidad y está fuertemente relacionada con el grado de TDY (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019). Además, Cèbe y Paour (2012, p.43) añaden que "un aumento en el grado de TDY va acompañado de una limitación cada vez mayor de las capacidades de procesamiento (particularmente verbal, visual, de memoria, atencional, etc.) y una parada prematura del desarrollo".
2. **Acceso a representaciones o naming rápido automatizado (RAN)**: acceso rápido a información almacenada en la memoria a largo plazo. La denominación rápida y automatizada es un buen predictor de la adquisición de la lectura. Implica: (1) procesamiento visual del estímulo, (2) acceso al código fonológico de la palabra correspondiente, articulación de la palabra, (3) su inhibición y (4) transición al siguiente estímulo.

Todos estos predictores son deficientes en personas con IDD. El trabajo que los llevará a la lectura es largo y difícil y, si muchos no lo lograrán, eso no significa que ninguno lo logrará.

¿Leer con IDD?

Predictor del desarrollo lector: ¿qué podemos esperar en los TDY?

La siguiente figura (adaptada de Ziegler, 2018) muestra los múltiples componentes involucrados en el proceso de lectura (la flecha naranja). Ziegler (2018) presenta este diagrama como parte de la descripción de la dislexia. Incluso si sabemos que uno de los criterios de exclusión del diagnóstico de dislexia es la presencia en el niño de una deficiencia intelectual, podemos considerar que los déficits son, al menos parcialmente, de la misma naturaleza. Entonces, agregamos a la figura las características generales de la situación de los TDY (flecha roja). Estas características influyen negativamente en el proceso de lectura.



En el diagrama anterior se representan varios factores que influyen en el proceso general de lectura en niños neurotípicos. Son de diferente tipo:

1. **Factores específicos de la propia persona** : nivel de funcionamiento y procesamiento de la información (por ejemplo, conciencia fonológica, discriminación fonética, vocabulario, habilidades viso-atencionales, etc.).

2. **Factores relacionados con la propia lengua** y más particularmente con el nivel de transparencia/opacidad de su ortografía. Es decir, ¿observamos una perfecta correspondencia letra-sonido o existen irregularidades? (por ejemplo, en francés el sonido /o/ se puede escribir -eau como en 'oiseau' -bird-, -oo como en 'zoo', -aux como en 'chevaux' -horses-, -o como en 'rose').
3. **Factores relacionados más específicamente con la metodología de la enseñanza de la lectura** : los métodos de enseñanza son principalmente de dos tipos: (1) el método global centrado en el aprendizaje de la forma global de la palabra que se descompone gradualmente en correspondencia letra-sonido y (2) el método sintético centrado en la correspondencia letra-sonido que poco a poco se van ensamblando hasta llegar a la palabra. Sucede que en este segundo tipo de método los gestos se asocian a los sonidos de las letras para facilitar la memorización.

Además, las características generales de la propia discapacidad intelectual influyen negativamente en el proceso de aprendizaje. Éstas incluyen:

1. **Habilidades cognitivas generales** (funciones ejecutivas como atención, capacidad de inhibición y planificación, nivel de abstracción, etc.) que pueden considerarse como determinantes de la eficacia del aprendizaje.
2. **El nivel de pérdida auditiva**: no tener (o tener una pérdida auditiva mínima) es importante para garantizar una buena discriminación de los sonidos, lo cual es esencial para la lectura (ya que el lenguaje escrito representa la transcripción de una producción oral a escrita).
3. **Habilidades del lenguaje expresivo y receptivo**: existe una clara correlación entre las competencias del lenguaje oral y la lectura/escritura (p. ej., Scarborough y Dobrich, 1994) . En las personas con IDD, las habilidades lingüísticas (particularmente vocabulario y gramática) están mucho menos desarrolladas que en un niño típico.

En una encuesta realizada en 2009, Al Otaiba et al. informó que los padres de niños con síndrome de Down consideran que aprender a leer es una prioridad para sus hijos. Además, en 2011, la encuesta de Hartley et al. muestra que el 95% de los hombres adultos con FXS y malas habilidades de lectura no viven de forma independiente, mientras que el 90% de los que han desarrollado habilidades de lectura pueden vivir de forma independiente y autónoma en la vida diaria. Por tanto, las habilidades lectoras influyen en la calidad de vida de las personas y en su participación social, por lo que es fundamental que las desarrollen. Desafortunadamente, es habitual asumir que las personas con TID moderado no pueden aprender a leer o que sus habilidades lectoras se limitan a reconocer unas pocas palabras familiares. Como resultado de esta idea preconcebida, la investigación en esta área en personas con TDY sigue siendo bastante mínima en comparación con la dedicada al desarrollo del lenguaje y la comunicación, o al desarrollo social, emocional, sensorial y motor. Sin embargo, la variabilidad interindividual es significativa y ciertamente no podemos certificar o predecir *a priori* que una persona podrá o no alcanzar un nivel de lectura independiente debido a su TID.

Los lectores principiantes necesitan ser guiados por un lector experto para desarrollar sus habilidades lectoras. Por tanto, este aprendizaje debe ser explícito y sistemático para que el niño pueda adquirir el principio alfabético. Los primeros estudios realizados con personas con discapacidad se centraron más en entrenar el reconocimiento global de palabras basado en la representación visual que en el entrenamiento fónico.



Desafortunadamente, el aprendizaje mediante reconocimiento visual de palabras individuales limita al lector al reconocimiento logográfico de palabras escritas, en otras palabras, a la identificación global de palabras familiares mediante la memorización visual. Este método reduce considerablemente el número de palabras reconocibles y no permite el desarrollo de un léxico mental ampliado ni la adquisición de principios alfabéticos y ortográficos (Comblain & Vanuxem, 2023; Sermier Dessemontet & Martinet, 2016; Vanuxem & Comblain, 2023). Por tanto, no parece ser el tratamiento más eficaz a largo plazo, especialmente si tenemos en cuenta las limitaciones de memoria de las personas con TDY. Investigaciones clínicas y aplicadas recientes recomiendan cada vez más el uso del aprendizaje fónico para personas con IDD, con énfasis en el aprendizaje multisensorial. Además, vincular el aprendizaje fonético con la estimulación intensiva del vocabulario también parece ser una estrategia exitosa con personas con TID.

Así, investigaciones recientes muestran que, con el apoyo adecuado, aprender a leer es posible en un cierto número de personas con TID. Hoy en día, existe evidencia de que pueden desarrollar habilidades lectoras, a pesar de sus dificultades de aprendizaje (Adlof & Hogan, 2018; Dessemontet et al., 2022). De hecho, las personas con TDY de moderado a grave pueden desarrollar los requisitos previos esenciales para la lectura, como la conciencia fonológica y las correspondencias grafema-fonema (Cèbe y Paour, 2012; Sermier Dessemontet y Martinet, 2016). Sin embargo, esta adquisición se produce más lentamente que en el niño neurotípico y requiere estrategias más efectivas y adaptadas a sus dificultades cognitivas, así como un entrenamiento explícito, intensivo y de larga duración (Allor et al., 2014; Martinet et al., 2022; Sermier Dessemontet y Martinet, 2016). De hecho, se requiere una enseñanza específica, y el período de aprendizaje puede variar de seis meses a tres años para una persona con TDY de moderado a grave para permitirle decodificar expresiones simples (Cèbe y Paour, 2012; Sermier Dessemontet y Martinet, 2016). Por lo tanto, los métodos eficaces desarrollados para enseñar a leer a niños típicos (o aquellos con dificultades de aprendizaje específicas, como la dislexia) también son relevantes para ayudar a aquellos con TDY de leves a graves (Sermier Dessemontet & Martinet, 2016). A pesar de esta enseñanza adaptada, los estudiantes con IDD generalmente no alcanzan el mismo nivel de habilidades de lectura que los niños típicos. Como ya comentamos, el retraso puede explicarse por sus características cognitivas específicas (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019). El bajo nivel intelectual de estas personas influye en el desarrollo de habilidades necesarias para el desarrollo de la alfabetización, como la discriminación auditiva y visual, así como la atención y la memoria. Además, las dificultades afectivas y emocionales de las personas con TDY, como la reducción de la motivación y la autoestima, la dificultad para invertir en las tareas requeridas y el miedo al fracaso, también tienen un impacto en el aprendizaje de la lectura (Jolicoeur & Julien-Gauthier, 2019).

BIBLIOGRAFÍA

Adlof, SM y Hogan, TP (2018). Comprender la dislexia en el contexto de los trastornos del desarrollo del lenguaje. En *Servicios de lenguaje, habla y audición en las escuelas* (Vol. 49, Número 4, p. 762-773). https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049

Al Otaiba, S., Lewis, S., Whalon, K., Dyrlund, A. y McKenzie, AR (2009). Entornos de alfabetización en el hogar de niños pequeños con síndrome de Down:



Co-funded by
the European Union

- hallazgos de una encuesta basada en la web. En *Educación de Recuperación y Especial* (Vol. 30, Número 2, p. 96-107). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508315050>
- Brin-Henry, F., Courier, C., Lederle, E. y Masy, V. (2018). *Diccionario de ortofonía*. Orto-Edición. <https://hal.science/hal-02480528>
- Cèbe, S. y Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177 (2), 41-53. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>
- Comblain, A. y Vanuxem, J. (24 de noviembre de 2023). *La conferencia chez l'adulte porteur d'un X-Fragile. Pertinencia de una intervención fónica*. Matinée d'étude de l'Association X-Fragile Europe. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/308998>
- Dessemontet, RS, Linder, A.-L., Martinet, C. y Martini-Willemin, B.-M. (2022). Un estudio descriptivo sobre la enseñanza de la lectura brindada a estudiantes con discapacidad intelectual. En *Revista de Discapacidades Intelectuales* (Vol. 26, Número 3, p. 575 - 593). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/17446295211016170>
- Gough, PB y Tunmer, WE (1986). Decodificación, lectura y discapacidad lectora. *Educación especial y de recuperación*, 7 (1), 6 - 10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hartley, SL, Seltzer, MM, Raspa, M., Olmstead, M., Bishop, E. y Bailey, Donald B, Jr. (2011). Explorando la vida adulta de hombres y mujeres con síndrome de X frágil: resultados de una encuesta nacional. *Revista estadounidense sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo*, 116 (1), 16 - 35. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.1.16>
- Insermo. (2007). *Dislexia, disortografía, discalculia: Bilan des données scientifiques*. (Les éditions de l'Inserm) [Colectivo de conocimientos especializados]. Insermo. <http://hdl.handle.net/10608/110>
- Jolicoeur, E. y Julien-Gauthier, F. (2019). Los métodos de enseñanza de la lectura para las personas ayudan a una deficiencia intelectual de mediana edad. *Revista Canadiense de Educación / Revue canadienne de l'éducation*, 42 (1), 196 - 221. <https://www.jstor.org/stable/26756660>
- Scarborough, H. (2001). Conexión del lenguaje y la alfabetización temprana con las (dis)capacidades de lectura posteriores: evidencia y participación. En *Manual de investigación sobre alfabetización temprana* (p. 97 - 125). Prensa de Guilford.
- Scarborough, HS y Dobrich, W. (1994). Sobre la eficacia de la lectura en niños en edad preescolar. *Revisión del desarrollo*, 14 (3), 245 - 302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Sermier Dessemontet, R. y Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle: Clés de compréhension et d'intervention. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 40-47.
- Vanuxem, J. y Comblain, A. (2023). Pertinencia de una intervención telefónica en el desarrollo de los requisitos previos a la conferencia de los adultos portadores del síndrome del X-Frágil. *X-Press*, 109. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/300375>
- Ziegler, JC (2018). Diferencias interlingüísticas en el aprendizaje de la conferencia. *Lengua francesa*, 199 (3), 35 - 49. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0035>