





## Intervenciones para el aprendizaje de la lectura en alumnado con discapacidad intelectual: un estudio bibliográfico

Interventions for learning reading in students with intellectual disabilities: a bibliographic study

**Marta Ojeda Budia** 

e-mail: ojedamarta92@gmail.com

Centro de Acogida de Menores Ntra. Sra. de la Resurrección. España

**Diana Marín Suelves** 

e-mail: diana.marin@uv.es

Universitat de València. España

**Mercedes Romero Rodrigo** 

e-mail: mromeroro@nebrija.es

Universidad Antonio de Nebrija. España

### Resumen

La lectura y la escritura son procesos básicos que favorecen el desarrollo integral del niño, del adolescente y del adulto en diversos ámbitos como el personal, el social y el educativo, y a lo largo de toda la vida. En este estudio se pretende analizar las investigaciones recientes para el desarrollo de la lectura en alumnado con discapacidad intelectual porque la lectura como habilidad básica dentro de la competencia comunicativa es la clave para el desarrollo de otros aprendizajes. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sobre las diferentes intervenciones centradas en el aprendizaje de la lectura. Se seleccionaron un total de 20 artículos científicos, extraídos de tres bases de datos: SCOPUS, ERIC y WOS. Las palabras claves para la búsqueda fueron: *intervention AND reading AND intellectual disability AND school*, en inglés y español. Tras el análisis de los estudios se concluye que las intervenciones que mejores resultados han obtenido son aquellas que se caracterizan por llevar a cabo una instrucción estructurada y sencilla, con una duración superior a un curso escolar, y con el apoyo de profesionales, compañeros, familia e instrumentos adaptados a sus características y necesidades. Además, estas intervenciones consiguieron el desarrollo de habilidades personales, como la autonomía, y sociales, como la comunicación y el trabajo en equipo, tan necesarias para la vida en sociedad.

*Palabras clave:* lectura; intervención; discapacidad intelectual; estudiantes; alfabetización.

### Abstract

Reading and writing are basic skills that favor the integral development of children, adolescents and adults in various fields such as personal, social and educational, and throughout their lives. This study aims to analyze recent research upon the development of the reading skill in students with intellectual disabilities, because reading is a basic skill within the communicative competence as the key to the development for other learning. To develop this, a bibliographic review was carried out concentrating on the different interventions focused on learning to read. A total of 20 scientific articles were selected, extracted from three databases: SCOPUS, ERIC and WOS. The keywords for the search were: *intervention AND reading AND intellectual disability AND school*, in English and Spanish. After the analysis of the studies, it was concluded that the interventions that have obtained the best results were those characterized by carrying out a structured and simple instruction, with a duration longer than a school year, and with the support of professionals, colleagues, family and instruments adapted to their characteristics and needs. In addition, these interventions achieved the development of personal skills, such as autonomy, and social skills, such as communication and teamwork, so necessary for life in society.

*Keywords:* reading; intervention; intellectual disability; students; literacy.

Recibido / Received: 15-10-2019

Aceptado / Accepted: 30-03-2020

Publicación en línea / Published online: 01-07-2020

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ojeda, M., Marín, D., & Romero, M. M. (2020). Intervenciones para el aprendizaje de la lectura en alumnado con discapacidad intelectual: un estudio bibliográfico. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 164-175. doi: 10.15366/tp2020.36.13

## 1. La lectura: métodos de enseñanza y aprendizaje, estrategias y modalidades

La lectura es uno de los aprendizajes fundamentales desarrollados desde edades muy tempranas y a la que se dedica gran parte del tiempo y los esfuerzos, fundamentalmente en los primeros años del período de escolarización obligatoria de todo el alumnado. Se basa en la adquisición de una técnica centrada en el aprendizaje de las letras, sonidos y reglas (conversión grafema-fonema) que conducen al acto de leer de manera coherente, es decir, comprender aquello que se lee para desarrollar el proceso lector. Pinzás (1995) la define como un proceso interactivo, constructivo, estratégico y metacognitivo. Para Vallés & Vallés (2006) «leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto» (p. 19). Autores como Lebrero & Fernández (2015) afirman que leer consiste en «convertir los signos gráficos o grafemas, que están en papel o en pantalla, en sonidos o fonemas (si leemos en voz alta); o en convertir los grafemas en significados (cuando leemos en silencio)» (p. 19).

La lectura tiene dos fines básicos, por un lado, el aprendizaje escolar, basado en el desempeño escolar, la adquisición del conocimiento, desarrollo del sentido crítico, la memoria, la imaginación y además, es el principal camino para el progreso del lenguaje. Y, por otro lado, formar parte de la sociedad de manera activa e inclusiva (desarrollo personal y social), es decir, la construcción del yo como ciudadano. Así mismo, posibilita la participación en conversaciones con otros compañeros o adultos, expresar los pensamientos, ideas, sentimientos, pedir ayudar si se necesita, desarrollar la capacidad cognitiva... y también es un medio de diversión y distracción que permite compartir experiencias con amigos y fomentar la creatividad.

Cabe destacar que la lectura, al menos en sus primeras fases, debe ser necesariamente un proceso compartido entre escuela y familia. El aprendizaje lector no se lleva a cabo de manera individualizada, sino que la familia y los profesionales del ámbito educativo forman un equipo para el desarrollo del niño en la lectura.

Por este motivo y centrando la atención en el docente como profesional de la educación, es fundamental que este conozca los procesos implicados en la lectura para detectar qué aspectos dominan los estudiantes y en cuáles presentan déficits. Según Aragón (2011) estos procesos cognitivos irían desde el perceptivo (reconocimiento de palabras) hasta el semántico (integración de conocimiento tras la extracción de significado), pasando previamente por el léxico (el niño es capaz de reconocer lo que lee) y sintáctico (comprender estructuras y establecer relaciones). Téngase en cuenta que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se deben tener adquiridos cinco componentes esenciales para alcanzar el éxito lector: conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. En cuanto a los métodos de enseñanza y aprendizaje, siguiendo a Lebrero y Fernández (2015) podemos agruparlos según las características del sujeto que enseña, del que aprende, del contexto en el que tiene lugar y de la manera de procesar la información de un texto.

En primer lugar, según estos autores, destacan los métodos sintéticos o de base inductiva, en los que se parte de unidades suprasegmentales o simples (letras, sílabas, fonemas) hasta llegar a unidades más complejas (palabras y oraciones), es decir, se procesa la información de forma ascendente (*bottom up*). Es un método tradicional y el más utilizado por los docentes, pero tiende a la memorización y repetición de letras y sonidos sin llegar a la comprensión lectora. Es decir, se basa en un aprendizaje lineal, ya que se centra en el conocimiento fonológico que interviene en el descifrado (conocimiento del nombre de las letras, correspondencia sonido-grafía) y se prioriza el texto sobre el lector.

Seguidamente, se sitúan los métodos analíticos o globales, de base deductiva que, al contrario que los métodos sintéticos, conceden más importancia al proceso lector complejo. Estos métodos parten de unidades complejas (palabras y oraciones) para ir descendiendo poco a poco a elementos mínimos (letras, sílabas, fonemas), es decir, se procesa la información de manera descendente (*top down*). De esta manera se enseña a leer a los niños sin necesidad de que reconozcan las unidades suprasegmentales ya que «el alumno lee lo que el texto provoca en su intelecto» (Lebrero & Fernández, 2015, p. 87). Por ello se basa en un aprendizaje lineal, pero a la inversa, «concediendo especial importancia al significado y a las hipótesis que se plantea el lector y las experiencias y conocimientos previos que aporte sobre el tema, llegando incluso a tener más importancia que el propio texto» (Núñez, s. f., p. 15).

En último lugar estarían los métodos mixtos o eclécticos, desde los que se afirma que los dos modelos anteriores tienen lugar simultáneamente mientras se lee.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, el primer paso a realizar es un muestreo basado en seleccionar un conjunto de elementos —ideas, palabras o imágenes— por parte del lector, lo que le permitirá pronosticar el contenido del texto a través de una lectura rápida. Acto seguido se hace una predicción sobre el tema que trata el texto o la historia, es decir, se plantean hipótesis. A continuación, y a partir de una o algunas letras, se utiliza la imaginación para determinar qué palabra o palabras aparecerán a continuación, en otras palabras, el lector se anticipa a lo que se va a manifestar posteriormente. Conforme se va leyendo, se realizan inferencias que permiten relacionar las ideas del texto e ir formando una idea general favoreciendo la comprensión del texto. Y, por último, se confirman o refutan durante la lectura las hipótesis establecidas anteriormente, la predicción y la anticipación, tal y como propone Jiménez (2007). Este autor diferencia varias modalidades o métodos de enseñanza y aprendizaje y señala que los siguientes son los más habituales:

- Audición de la lectura, en el que el maestro o un compañero lee y los demás siguen la lectura en silencio.
- Lectura rápida, que parte de la búsqueda de una información concreta (por ejemplo, un dato, fecha, nombre...).
- Lectura compartida, que se produce cuando el maestro lee o anticipa el tema del texto y hace preguntas para identificar las ideas clave del texto, a través de una participación activa de los alumnos (preguntando, debatiendo...) y mediante un modelado por parte del maestro (Dogānay & Özmen, 2018).
- Lectura guiada, en la que se lee el texto y se debate el tema en pequeños grupos. El maestro actúa como moderador, es decir, interviene únicamente para guiar, si es necesario.
- Lectura por parejas, que se realiza cuando se forman parejas (normalmente, alumno con dificultades con alumno con desarrollo normotípico). Se lee el texto en parejas con apoyo mutuo y se realizan conjuntamente actividades, resúmenes...
- Lectura independiente, cuando el niño ya tiene experiencia suficiente para leer de manera independiente.

El proceso de aprendizaje de la lectura es complejo, por ello requiere una especial atención cuando el alumnado presenta discapacidad intelectual.

## 2. La discapacidad intelectual. Actualización terminológica

El concepto de discapacidad ha experimentado grandes cambios a lo largo de la historia. Una de las razones fundamentales es el cambio social observable en una mayor sensibilización, aceptación y valoración de la diversidad. Reflejo de ello es la introducción del principio de inclusión en la normativa legal, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006), que rige la práctica educativa. Una de las consecuencias más inmediatas y observables es el cambio de modelos, pasando de un modelo médico a otro centrado en los apoyos (Peirats & Marín, 2019) y cuya finalidad, entre otros aspectos, es la de mejorar el funcionamiento y conseguir mayor autonomía, motivación o participación en la escuela y en la sociedad de las personas con discapacidad (Sales & Trejo, 2018).

Atendiendo a la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) se define la discapacidad como un «término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)» (p. 14). Las discapacidades pueden clasificarse en seis grandes grupos, a saber: discapacidad sensorial —auditiva o visual—, física o motora, intelectual, psíquica —trastorno de personalidad o bipolar—, orgánica —diabetes— y múltiple. Centrándonos en la Discapacidad Intelectual (en adelante DI), la OMS, en el CIE-11 (2019), la define como un grupo de condiciones etiológicamente diversas que se originan durante el período de desarrollo caracterizado por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio y un comportamiento adaptativo por debajo de la media. A su vez, la OMS (WHO, 1996) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) atienden estas diferencias agrupándolas en grados o niveles (Tabla 1). Téngase en cuenta que, en la actualización, el CIE-11 (2019), no hace referencia a la clasificación de la DI, ya que la clave deja de estar en el cociente intelectual (CI).

Tabla 1.

*Grados de discapacidad intelectual (DI)*

| Niveles de DI               | CIE-10        | DSM-5  |
|-----------------------------|---------------|--|
| Leve                        | 50-69         | 50-70 aprox.   |
| Moderado                    | 35-49         | 35-55  |
| Severo o Grave              | 20-34         | 20-40  |
| Profundo                    | Inferior a 20 | Inferior a 20 o 25   |
| De gravedad no especificada |               | Existe clara presunción de DI, pero no puede ser evaluada mediante las pruebas usuales |

Fuente: (WHO, 1996) y (DSM-5, 2013, citado por Ladrón, 2013, p. 5).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2010) establece la etiología como «un constructo multifactorial compuesto por factores de riesgo (biomédicos, sociales, conductuales y educativos) que interactúan a través del tiempo (prenatales, perinatales y postnatales) y afectan al funcionamiento general de las personas» (p. 165). En cuanto a las causas, existe una gran diversidad en la aparición de la discapacidad intelectual. Existen distintas clasificaciones entre las que destacan el origen y el momento de aparición. En este sentido, Sales & Trejo (2018) diferencian entre los factores biomédicos, sociales, conductuales y educativos:

- Biomédicos: alteraciones cromosómicas (trisomía, monosomía, delección), trastornos metabólicos hereditarios (fenilcetonuria, galactosemia), infecciones (rubeola, meningitis, encefalitis); traumatismos, tumores y alteraciones metabólicas (hipertiroidismo congénito).
- Sociales: pobreza, desnutrición, violencia, carencia de cuidados pre, peri y postnatales o déficit de estimulación adecuada.
- Conductual: como alcohol, drogas o violencia doméstica.
- Educativo: servicios educativos inadecuados o falta de apoyos familiares.

Estos factores de riesgo pueden darse en tres momentos: a) Causas Prenatales (antes de nacer), como enfermedades infecciosas, alteraciones cromosómicas o abusos de sustancias (alcohol y drogas) por parte de la madre; b) Causas Perinatales (al momento de nacer), son aquellas que se presentan durante el parto, como la prematuridad; c) Causas Postnatales (después de nacer), como la desnutrición o la violencia doméstica.

Mucho se ha escrito en los últimos tiempos acerca del proceso lector en alumnado con discapacidad intelectual. Para analizar la información publicada recientemente y poder extraer conclusiones basadas en la evidencia científica se realizó el presente estudio.

A continuación, se describe la información referida al método de investigación.

### 3. Método

El problema de investigación abordado en este estudio de revisión bibliográfica fue analizar las intervenciones llevadas a cabo en los últimos años para el aprendizaje de la lectura del alumnado con discapacidad intelectual, para a partir de la evidencia científica poder sentar las bases o identificar los elementos clave que permitirán diseñar programas de intervención con ciertas garantías de éxito.

Este trabajo es una revisión bibliográfica que consiste en la recuperación de documentos sobre un tema, que con carácter retrospectivo aportan información sobre la investigación publicada en un período determinado de tiempo, en este caso una década.

Las bases de datos utilizadas fueron SCOPUS, ERIC y WOS. Las palabras claves para la búsqueda fueron: *intervention AND reading AND intellectual disability AND school*.

Se definieron como criterios de inclusión: a) Tipología de los estudios: Artículos empíricos; b) Publicación: últimos 10 años (2008-2018); c) Intervenciones realizadas en el marco escolar.

Como criterios de exclusión destacan los siguientes: a) Otro tipo de documentos diferentes a artículos científicos; b) Muestra menor a 6 años y mayor a 21 años; c) Desarrollo fuera del ámbito escolar; d) Alumnado que no presente Discapacidad Intelectual; e) No se hace referencia a los procesos que intervienen en la lectura y f) estar repetidos en varias bases de datos.

De los 102 documentos surgidos al realizar la búsqueda inicial, tras la aplicación de los criterios anteriormente señalados se seleccionaron para este estudio un total de 20 trabajos. Nueve artículos se obtienen de la base de datos SCOPUS, ocho de ERIC y tres de WOS.

Tabla 2.

*Síntesis de las publicaciones según la base de datos de procedencia*

| Autor, Año  | S | E | W |
|---|---|---|---|
| Stephenson (2009)   | x |   |   |
| Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Champlin (2010)                             |   | x |   |
| Allor, Mathes, Roberts, Jones, & Champlin (2010)                                | x |   |   |
| Miller, Darch, Flores, Shippen, & Hilton (2011)                                 |   | x |   |
| Beecher & Childre (2012)  |   | x |   |
| Lemons, Mrachko, Kostewicz, & Pattera (2012)                                    | x |   |   |
| Yaw, Skinner, Orsega, Parhurst, Booher, & Chambers (2012)                       |   | x |   |
| Allor, Gifford, Otaiba, Miller, & Cheatham (2013)                               |   | x |   |
| Browder, Hudson, & Wood (2013)  | x |   |   |
| Grünke, Wilbert, & Stegemann (2013)   |   | x |   |
| Lundberg & Reichenberg (2013)   | x |   |   |
| Reed (2013)   | x |   |   |
| Reichenberg (2014)  | x |   |   |
| Boardman, Buckley, Vaughn, Roberts, Scornavacco, & Klingner (2016)              |   | x |   |
| Cazzell, Skinner, Ciancio, Aspiranti, Watson, Taylor, McCurdy, & Skinner (2017) |   |   | x |
| Navarro & Lara (2017)   |   |   | x |
| Shurr & Taber-Doughty (2017)  |   | x |   |
| Benítez & Domeniconi (2018)   | x |   |   |
| Dog̃anay & Özmen (2018)   | x |   |   |
| Shurr & Kromer (2018)   |   |   | x |

*Nota.* S=SCOPUS, E=ERIC, W=WOS.

#### 4. Resultados

Seguidamente se presenta una descripción y comparación de los resultados obtenidos tras el análisis de los diferentes estudios. En primer lugar, se analizan aspectos estructurales (año de publicación, país del estudio, metodología y diseño de investigación, muestra, diagnóstico de los participantes, duración de las intervenciones, ámbito de intervención y tipología de centro escolar) y seguidamente elementos de contenido de las intervenciones, herramientas, estrategias y alcance de los objetivos propuestos en cada una de ellas.

##### 4.1. Aspectos estructurales acerca de las publicaciones sobre discapacidad intelectual y aprendizaje de la lectura en la última década

Tomando como referencia el año de publicación de estos estudios, es evidente que hay un interés creciente por el estudio de este campo ya que el mayor número de artículos se encuentran publicados en los últimos siete años. Específicamente, en el año 2012 se publican 3 artículos, con un mayor crecimiento en el año 2013, ya que se encuentran 5 artículos, en el año 2017 se obtienen 3 artículos en la búsqueda y en el año 2018 se publican 3 artículos.

En cuanto al país en el que se realizan los estudios, 13 de los artículos se desarrollan en EE.UU., mientras que los 7 estudios restantes se desarrollan en otros países, en concreto, 1 en Brasil, 1 en Turquía, 1 en Reino Unido, 2 en Suecia, 1 en Alemania y 1 en Australia.

Respecto a la metodología empleada se puede diferenciar claramente el uso de dos metodologías: cuantitativa y mixta (Tabla 3). En este caso, hay 16 artículos de metodología cuantitativa, que prevalece frente a la metodología mixta. Los instrumentos con los que se trabaja para obtener los resultados

son estandarizados o cualitativos, pero las evaluaciones de cada instrumento se llevan a cabo mediante puntuaciones. Los otros 4 estudios se basan en una metodología mixta, pues combinan un método cuantitativo con otro cualitativo, como el establecimiento de pautas, conductas o indicaciones sobre la actitud del alumno durante la realización y desarrollo de las actividades (Navarro & Lara, 2017), una observación directa por parte del maestro tras una intervención grupal (Boardman *et al.*, 2016), una observación a nivel individual para analizar el comportamiento e implicación de cada alumno con la tarea (Allor *et al.*, 2013), o una observación directa por parte del maestro para comprobar el dominio de cada fase del proceso y cómo la desarrolla cada alumno (Grünke *et al.*, 2013).

Tabla 3.  
*Metodología y diseño de investigación por publicación*

| Diseño            | Metodología  |                               |
|-------------------|--|-------------------------------|
|                   | Cuantitativa   | Mixta                         |
| Longitudinal      | Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, <i>et al.</i> (2010) | Allor <i>et al.</i> (2013)    |
|                   | Allor, Mathes, Roberts, Jones, <i>et al.</i> (2010)    | Boardman <i>et al.</i> (2016) |
|                   | Stephenson (2009)                                      | Grünke <i>et al.</i> (2013)   |
|                   | Lemons <i>et al.</i> (2012)                            |                               |
|                   | Reed (2013)  |                               |
| Estudio de casos  | Beecher & Childre (2012)                               |                               |
|                   | Browder <i>et al.</i> (2013)                           |                               |
|                   | Cazzell <i>et al.</i> (2017)                           |                               |
|                   | Shurr & Taber-Doughty (2017)                           |                               |
|                   | Doğanay & Özmen (2018)                                 |                               |
| Medidas repetidas | Shurr & Kromer (2018)                                  |                               |
|                   | Miller <i>et al.</i> (2011)                            | Navarro & Lara (2017)         |
|                   | Lundberg & Reichenberg (2013)                          |                               |
| Caso único        | Reichenberg (2014)                                     |                               |
|                   | Benítez & Domeniconi (2018)                            |                               |
|                   | Yaw <i>et al.</i> (2012)                               |                               |

Fuente: elaboración propia.

Basado en el diseño de la investigación (Tabla 3), 10 son estudios de casos, 4 son estudios longitudinales, 5 son estudios de medidas repetidas y, por último, exclusivamente hay 1 estudio de caso único. Se encuentra una mayor prevalencia en estudios de casos ya que hay un mayor número de investigaciones con una muestra menor o igual a seis participantes.

En relación con la distribución de la muestra, 9 de los 20 artículos revisados cuentan con grupo control (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Benítez & Domeniconi, 2018; Boardman *et al.*, 2016; Lundberg & Reichenberg, 2013; Miller *et al.*, 2011; Navarro & Lara, 2017; Reed, 2013; Reichenberg, 2014). En 3 de los artículos, en cada uno de los grupos se lleva a cabo una intervención diferente para determinar cuál de ellas es más efectiva (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reed, 2013; Reichenberg, 2014). Mientras que en los otros 6 estudios únicamente se aplica una intervención, el grupo control es el que se compara con el grupo que ha experimentado la intervención.

En cuanto a la descripción de la muestra basada en el número de participantes, se lleva a cabo una distribución dividida en siete intervalos de 10 en 10 (Tabla 4). El primer intervalo [1-10] participantes, cuenta con un total de 11 artículos. El segundo intervalo [11-20] participantes, con un total de 2 artículos, el tercer intervalo [21-30] participantes, con exclusivamente 1. El cuarto intervalo [31-40] participantes, con un total de 3 artículos. El quinto intervalo [41-50] participantes, no dispone de artículos. El sexto intervalo [51-60] participantes, con un total de 2 artículos y, por último, [mayor de 60] participantes, tan solo 1 artículo.

Tabla 4.  
*Descripción de las muestras por número de participantes y sexo*

| Participantes | Chicos                | Chicas                   | 50 %-50 %   | Ambos, sin especificar                                 |
|---------------|-----------------------|--------------------------|---|--|
| [1-10]        | Shurr y Kromer (2018) | Yaw <i>et al.</i> (2012) | Stephenson (2009)<br>Cazzell <i>et al.</i> (2017) | Beecher & Childre (2012)<br>Allor <i>et al.</i> (2013) |

|         |  |  |
|---------|--|--|
|         | Shurr & Ta-<br>ber-<br>Doughty<br>(2017) | Browder <i>et al.</i> (2013)<br>Grünke <i>et al.</i> (2013)<br>Reed (2013)<br>Doğanay & Özmen (2018) |
| [11-20] | Benítez & Domeni-<br>coni (2018)         | Lemons <i>et al.</i> (2012)  |
| [31-30] |  | Allor, Mathes, Roberts, Jones, <i>et al.</i><br>(2010)   |
| [31-40] |  | Miller <i>et al.</i> (2011)<br>Lundberg & Reichenberg (2013)<br>Reichenberg (2014)                   |
| [41-50] |  |  |
| [51-60] |  | Navarro & Lara (2017)<br>Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, <i>et al.</i><br>(2010)                   |
| [+60]   |  | Boardman <i>et al.</i> (2016)  |

Fuente: elaboración propia.

Respecto al sexo de la muestra (Tabla 4), exclusivamente en 1 artículo, la muestra pertenece al sexo masculino, en 2 artículos la muestra pertenece únicamente al sexo femenino, y en 3 artículos hay igualdad en cuanto a sexo masculino y femenino. Por el contrario, en los restantes 14 artículos la muestra recoge ambos sexos, pero no están distribuidos equitativamente dentro de cada estudio.

En relación con la edad de los participantes cabe destacar que en la etapa Primaria de 6 a 12 años hay 9 estudios (Allor *et al.*, 2013; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Beecher & Childre, 2012; Benítez y & Domeniconi, 2018; Cazzell *et al.*, 2017; Shurr & Kromer, 2018; Stephenson, 2009; Yaw *et al.*, 2012). En la etapa Secundaria, hasta los 16 años, hay 4 estudios (Boardman *et al.*, 2016; Doğanay & Özmen, 2018; Reed, 2013; Reichenberg, 2014). Y hasta los 21 años, tan solo 1 estudio (Shurr & Taber-Doughty, 2017). Por otro lado, hay 6 estudios comprendidos en diferentes rangos de edad muy amplios o difíciles de clasificar; de 9-16 años (Navarro & Lara, 2017), de 11-13 años (Browder *et al.*, 2013), de 10-14 años (Grünke *et al.*, 2013), de 13-18 años (Lundberg & Reichenberg, 2013), de 5-13 años (Lemons *et al.*, 2012) y de 9-14 años (Miller *et al.*, 2011). El estudio recoge un rango de edad muy amplio, de 6-21 años, ya que se pretende abarcar la etapa completa de escolaridad obligatoria, Primaria y Secundaria. Además, para no excluir a los Centros de Educación Especial, es necesario ampliar el rango de edad hasta los 21 años.

En cuanto al diagnóstico, en 8 de los 20 estudios además de discapacidad intelectual los estudiantes presentan síndromes, trastornos o discapacidades como TEA, Síndrome de Down, Discapacidad de Aprendizaje específico, Parálisis Cerebral, Síndrome de Turner, Discapacidad del Desarrollo, Discapacidad Física y Síndrome de William, lo que refleja la alta comorbilidad. Por un lado, en 2 estudios la muestra presenta TEA (Benítez & Domeniconi, 2018; Shurr & Kromer, 2018), en el primer estudio la muestra presenta Síndrome de Down (Lemons *et al.*, 2012), mientras que el segundo la muestra presenta DI o Discapacidad de Aprendizaje específico (Miller *et al.*, 2011). Y por otro lado, en 4 de los estudios la muestra presenta diferentes síndromes, trastornos o discapacidades, pero no específica de manera individual cada síndrome en relación al sexo de la muestra. Del primero de estos últimos señalados, la muestra presenta TEA, Parálisis Cerebral y tiene asociado TDAH (Reichenberg, 2014), en el segundo estudio, la muestra presenta TEA y Síndrome de Turner (Lundberg & Reichenberg, 2013), en el tercer estudio, la muestra presenta TEA, Discapacidad del Desarrollo y tiene asociado TDAH (Beecher & Childre, 2012) y en el cuarto estudio, la muestra presenta Síndrome de Down, TEA, Discapacidad Física y Síndrome de William (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010).

Respecto a la duración de las intervenciones que se llevan a cabo, 4 de los estudios analizados se desarrollan en más de un curso escolar (Allor *et al.*, 2013; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Boardman *et al.*, 2016). Mientras que los restantes 16 artículos son estudios con una duración menor a un curso escolar. Se clasifican en dos grupos: por meses y por sesiones. Por un lado, la clasificación en meses; menos de 1 mes (Grünke *et al.*, 2013; Miller *et al.*, 2011), entre 1-2 meses (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reed, 2013; Reichenberg, 2014), entre 3-4 meses (Benítez & Domeniconi, 2018; Lemons *et al.*, 2012; Navarro & Lara, 2017) y entre 5-6 meses (Doğanay & Özmen, 2018). Por otro lado, la clasificación en sesiones; de 1-19 sesiones (Cazzell *et al.*, 2017; Stephenson, 2009; Yaw *et al.*, 2012), de 20-40 sesiones (Shurr & Kromer, 2018;

Shurr & Taber-Doughty, 2017; de 41-60 sesiones (Beecher & Childre, 2012; Browder *et al.*, 2013) y más de 60 sesiones (Allor *et al.*, 2013).

En cuanto al ámbito en el que se implementan los estudios, se puede observar que solo 1 artículo se desarrolla en el ámbito escolar y familiar-hogar (Benítez & Domeniconi, 2018), mientras que los 19 estudios restantes se realizan exclusivamente en el ámbito escolar. Es por ello por lo que únicamente en Benítez & Domeniconi (2018) los agentes responsables de la intervención son profesionales educativos y la familia; mientras que en los otros 19 artículos únicamente participan profesionales del ámbito escolar.

En base a la tipología de centro, en 13 de los 20 artículos la muestra se selecciona de centros ordinarios (Allor *et al.*, 2013; Beecher & Childre, 2012; Benítez & Domeniconi, 2018; Boardman *et al.*, 2016; Browder *et al.*, 2013; Cazzell *et al.*, 2017; Lemons *et al.*, 2012; Miller *et al.*, 2011; Navarro & Lara, 2017; Reed, 2013; Shurr & Kromer, 2018; Shurr & Taber-Doughty, 2017; Yaw *et al.*, 2012). En 3 estudios la muestra corresponde exclusivamente a centros de Educación Especial (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg, 2014; Stephenson, 2009), y en los restantes 4 artículos la muestra pertenece tanto a alumnado de centros ordinarios como a alumnado de centros de Educación Especial (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Dog̃anay & Özmen, 2018; Grünke *et al.*, 2013).

#### 4.2. Análisis de contenido

A continuación, se presentan las intervenciones, instrucciones o programas llevados a cabo en cada estudio, las herramientas o estrategias que se utilizan y si se consigue o no cumplir el objetivo establecido en cada uno.

En diferentes estudios los resultados muestran que después de las intervenciones se desarrollan e incrementan las habilidades lectoras de comprensión de textos, favoreciendo el aumento del vocabulario, mejorando las habilidades de resumen y respondiendo correctamente a las preguntas de comprensión lectora (Benítez & Domeniconi, 2018; Browder *et al.*, 2013; Dog̃anay & Özmen, 2018; Grünke *et al.*, 2013; Shurr & Taber-Doughty, 2017). Es importante destacar que cuando la instrucción es de calidad, aunque no produzca efectos significativos en el rendimiento de lectura, sí que se obtienen mayores puntuaciones en la comprensión lectora (Boardman *et al.*, 2016). Por otro lado, en el estudio de Shurr & Kromer (2018) los resultados afirman que cuando la intervención se lleva a cabo mediante textos no adaptados a las características de los alumnos con discapacidad intelectual, como por ejemplo a su edad mental, no se producen resultados favorables en la comprensión de textos. Estos autores afirman que el desarrollo de la intervención con compañeros, el uso de imágenes como apoyo visual y el debate grupal de las preguntas de comprensión desencadenan un mayor compromiso hacia la lectura.

En otro orden de ideas, cabe señalar que en cuatro de los estudios los resultados aseveran que se aumenta la capacidad general de lectura de palabras mediante la mejora de las habilidades de reconocimiento de palabras y la identificación del sonido de las letras. Además, también se desarrollaron habilidades de transferencia, como pueden ser leer otro tipo de palabras distintas a las utilizadas en las intervenciones o la lectura de palabras tanto en papel como en una pantalla de ordenador (Allor *et al.*, 2013; Cazzell *et al.*, 2017; Reed, 2013; Yaw *et al.*, 2012).

Otra de las conclusiones relevantes en diversas investigaciones es que los alumnos con DI lograron dominar las habilidades básicas de alfabetización temprana: conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, el vocabulario, la fluidez y la comprensión (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.*, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Beecher & Childre, 2012; Lemons *et al.*, 2012). La intervención de Beecher & Childre (2012) demostró la mejora del dominio de las habilidades de alfabetización, aunque no se produjeron cambios en los niveles de lectura. Por su parte, en la intervención de Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, *et al.* (2010) el progreso en las habilidades básicas de alfabetización se centró en la fluidez lectora. En la intervención de Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.* (2010) se manifestó que el programa integral de lectura es efectivo para enseñar a leer a alumnado con DI, favoreciendo el desarrollo de las habilidades básicas de alfabetización. En cuanto a Lemons *et al.* (2012), no se constató una relación funcional entre la intervención y la mejora de las habilidades básicas de alfabetización, los autores adujeron que la duración de la intervención fue demasiado corta —tiempo— como para que se observasen resultados positivos.



Los estudios también incidieron sobre la importancia de la estructura de las conversaciones de textos (ER o EI), por encima del programa de instrucción de lectura específico y la ER como intervención que genera la participación en conversaciones productivas a través de reflexiones críticas, generación de preguntas y debates grupales. Ambas intervenciones mejoran tras la intervención, pero no se determina una base clara para recomendar un programa sobre otro. Esto se debe, en gran medida, a la falta de un segundo grupo de comparación sin intervención —grupo control—, pues hay dos grupos a los que se les aplican dos tipos de intervención, pero no hay un grupo con el que comparar los resultados y es por ello por lo que no permite recomendar una intervención sobre otra (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg, 2014).

En algunas intervenciones se produce un desarrollo no solo en el ámbito educativo, sino también en el ámbito social y personal de la muestra a la que va dirigida el estudio. Mediante la intervención de Navarro & Lara (2017) los resultados atestiguan un aumento significativo en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, el uso del diálogo y la participación activa en actividades grupales. Por ejemplo, en la intervención de Cazzell *et al.* (2017) se promueve la autonomía y la comunicación social. A su vez Miller *et al.* (2011) concluyeron que la intervención contribuyó al desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de lectura. Y, por último, en Stephenson (2009) los resultados de la intervención certifican que aumenta la participación en la lectura de libros y el desarrollo de habilidades pragmáticas haciendo uso de las imágenes de manera más social e interactiva.

Otro hallazgo de importancia es la necesidad de apoyo de profesiones educativas, como por ejemplo la figura del psicólogo, ya que favorecen el aprendizaje de la lectura y además actúan como soporte a las intervenciones aplicadas por otros profesionales (Benítez & Domeniconi, 2018). También resultó fundamental durante la intervención la colaboración y apoyo de otros compañeros de clase que no presentan discapacidad intelectual (Shurr & Kromer, 2018; Shurr & Taber-Doughty, 2017), junto con el apoyo de materiales visuales, como imágenes (Stephenson, 2009), organizadores gráficos (Grünke *et al.*, 2013) o el apoyo gestual (Beecher & Childre, 2012).

## 5. Consideraciones finales

De una parte, se constata que hay evidencias acerca de que los alumnos con DI pueden mejorar sus habilidades de lectura y comprensión tras una intervención específica para el desarrollo y mejora de la lectura basada en una instrucción estructurada, de calidad y adecuada a las características psicoevolutivas, el grado de desarrollo del lenguaje y el vocabulario con el que cuente el alumno. Es decir, cuando los textos con los que se trabaja se adaptan a los niveles cognitivos de los alumnos se mejora la comprensión lectora. Por otro lado, una intervención a través de un programa de lectura integral favorece el desarrollo de las habilidades básicas de alfabetización temprana como son la decodificación, la conciencia fonológica, el reconocimiento de palabras, el lenguaje oral y la comprensión. Resumiendo, en diversos estudios se confirma que los programas de lectura integral son efectivos para enseñar a leer a estudiantes con DI. Seguidamente la instrucción debe apoyarse en un sistema de indicaciones menos intrusivas, ya que permite que el alumno, con la ayuda del maestro que es el que dirige la intervención, interactúe con el texto, reflexione y construya un significado, es decir, comprenda el texto.

Tras el análisis de los veinte documentos se detectaron dos limitaciones fundamentales. La primera de ellas relacionada con el pequeño tamaño de las muestras, lo que no permite generalizar los resultados de estos estudios, a pesar de que los programas se puedan considerar efectivos y de que tras la intervención mejoren las características educativas, sociales o individuales de los participantes (Allor *et al.*, 2013; Allor, Mathes, Roberts, Jones, *et al.*, 2010; Beecher & Childre, 2012; ; Browder *et al.*, 2013; Cazzell *et al.*, 2017; Grünke *et al.*, 2013; Miller *et al.*, 2011; Yaw *et al.*, 2012). La segunda es el corto período de duración o el reducido número de sesiones de los programas de intervención. Esta condición dificulta el desarrollo de la intervención de manera positiva, ya que en muchas ocasiones cuando se comienzan a observar resultados la intervención finaliza (Beecher & Childre, 2012; Lemons *et al.*, 2012; Miller *et al.*, 2011; Reed, 2013). También hay que tener en cuenta que, aunque el período sea de un curso escolar —nueve meses—, si las sesiones son reducidas, el crecimiento y desarrollo del rendimiento lector se verá igualmente afectado (Boardman *et al.*, 2016). Por el contrario, cabe destacar que en ocasiones un estudio inferior a un año de duración puede mostrar resultados positivos debido a que se lleve a cabo una intervención intensiva, es decir, que cuente con un gran número de sesiones semanales (Benítez & Domeniconi, 2018).

En base a esta información se remarcan algunos aspectos necesarios para que una intervención futura se diseñe en base a la evidencia científica para favorecer que sea del todo efectiva.

En primer lugar, es clave el trabajo en grupo y el apoyo de otros compañeros que no presentan discapacidades permite que los estudiantes trabajen conjuntamente y que la adquisición del proceso sea más rápida. De esta forma, los alumnos tienen la oportunidad de observar cómo llevan a cabo el proceso-intervención el resto de sus compañeros. En segundo lugar, el apoyo de los maestros y otros profesionales favorece una mayor inclusión escolar. Además, ayuda a comprender mejor el proceso, puesto que el maestro modela la intervención favoreciendo la adquisición del aprendizaje y evitando así la frustración ante el fracaso. Como último aspecto se considera fundamental contemplar la necesidad de apoyo y refuerzo con imágenes, gestos u organizadores gráficos dado que facilitan y complementan la intervención de material visual, respaldando la memoria, el recuerdo y facilitando por ende la adquisición de la lectura.

Además, es importante que la intervención se desarrolle en un tiempo superior a un curso escolar y que sean programadas un gran número de sesiones repartidas a lo largo de la semana, es decir, que todas las semanas que dura la intervención se realicen mínimo dos o tres sesiones. Otro aspecto importante es el número de participantes en el estudio, ya que para poder generalizar y transferir los resultados es necesaria una muestra amplia de población y convendría contar con grupos de control. Esto permitirá que la intervención sea válida, efectiva y pueda ser llevada a la práctica con éxito en otros contextos.

Téngase en cuenta que los resultados no se asocian únicamente al rendimiento y éxito académico, sino que también engloban el desarrollo de competencias sociales y personales. Mediante la lectura se mejora el lenguaje, el sentido crítico, la imaginación, la concentración, la creatividad y el vocabulario (Cazzell *et al.*, 2017). Y esto permite que el alumno desarrolle habilidades pragmáticas, haciendo un uso adecuado del lenguaje para comunicarse en diferentes contextos y ayuda a expresar deseos, necesidades, emociones e intereses, así como a participar mediante el diálogo en actividades grupales a través del debate y la discusión, adquiriendo la capacidad de comunicar las ideas de manera clara y coherente, además de la escucha activa. Por otra parte, en muchos de estos estudios se mejoran otros aspectos como la autonomía, la autodeterminación personal y se desarrolla una mayor actitud hacia la lectura. Un claro ejemplo es una intervención basada en una enseñanza recíproca (Lundberg & Reichenberg, 2013), ya que con esta técnica se desarrolla la participación activa en conversaciones productivas, reflexiones críticas, participación activa en grupo mediante el debate y la generación de preguntas en base a un texto.

En resumen, tras los resultados positivos obtenidos, algunas intervenciones concluyen que el desarrollo de la lectura no está predicho por el grado de discapacidad intelectual del alumno y se concluye que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden aprender habilidades básicas de alfabetización si se les da una instrucción de lectura consistente, explícita y completa durante un largo período de tiempo.

Para finalizar, conviene recalcar el papel de la familia en el proceso del desarrollo de la lectura como pieza clave e indispensable. Como anteriormente se ha expuesto, el aprendizaje de la lectura requiere de un trabajo y apoyo mutuo entre familia y escuela. Por ello, al igual que la escuela, la familia es el segundo bloque necesario para que el proceso lector del niño se adquiera y se desarrolle. Las actividades cotidianas que se realizan en el hogar, como por ejemplo, juegos, aprendizaje de las tareas del hogar... tienen un significado y un valor, es decir, educan. Y, por ende, la familia también forma parte del entorno educativo del niño donde se aprende y se afianzan una serie de comportamientos, actitudes y valores que forman parte de la vida. Con la lectura ocurre lo mismo, el ámbito familiar es el entorno de socialización primaria por excelencia y esto tiene importancia para acercarse a la lectura de manera lúdica, influyendo de manera positiva en el éxito y rendimiento escolar, trabajando de forma coherente y conjunta con los profesionales de la educación que intervienen con el alumnado.

## Referencias

- Allor, J. H., Gifford, D. B., Al Otaiba, S., Miller, S. J., & Cheatham, J. P. (2013). Teaching students with intellectual disability to integrate reading skills: effects of text and text-based lessons. *Remedial and Special Education* 34(6), pp. 346-356. doi: 10.1177/0741932513494020
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive

- reading instruction for students with intellectual disabilities: findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), pp. 445-466. doi: 10.1002/pits.20482
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Champlin, T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: an experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), pp. 3-22.
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 39, pp. 1-6.
- Beecher, L., & Childre, A. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), pp. 487-501.
- Benítez, P., & Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), pp. 163-172. doi: 10.1590/2175-35392018013926
- Boardman, A. G., Buckley, P., Vaughn, S., Roberts, G., Scornavacco, K., & Klingner, J. K. (2016). Relationship between implementation of collaborative strategic reading and student outcomes for adolescents with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), pp. 644-657. doi: 10.1177/0022219416640784
- Browder, D. M., Hudson, M. E., & Wood, A. L. (2013). Teaching students with moderate intellectual disability who are emergent readers to comprehend passages of text. *Exceptionality*, 21(4), pp. 191-206. doi: 10.1080/09362835.2013.802236
- Cazzell, S., Skinner, C. H., Ciancio, D., Aspiranti, K., Watson, T., Taylor, K., McCurdy, M., & Skinner, A. (2017). Evaluating a computer flash-card sight-word recognition intervention with self-determined response intervals in elementary students with intellectual disability. *School Psychology Quarterly*, 32(3), pp. 367-378. doi: 10.1037/spq0000172
- Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), pp. 61-84. doi: 10.12738/estp.2018.1.0021
- Grünke, M., Wilbert, J., & Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), pp. 51-64.
- International Classification of Diseases (2019). *Disorders of intellectual development*.
- Jiménez, M. (2007). *El uso de estrategias y modalidades de lectura para lograr una mejor comprensión de los textos escritos*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional).
- Ladrón, A. (2013). Trastornos del Neurodesarrollo. En J. L. Santos & L. J. Sanz (Coord.), *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos* (pp. 1-32). España: CEDE (Centro Documentación De Estudios y Oposiciones).
- Lebrero, M. P., & Fernández, M. D. (2015). *Lectoescritura: fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down Syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67-90. doi: 10.1177/001440291207900104
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, pp. 17158-17207.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: an intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), pp. 89-100. doi: 10.1080/00313831.2011.623179
- Miller, C. A., Darch, C. B., Flores, M. M., Shippen, M. E., & Hilton, V. (2011). Main idea identification with students with mild intellectual disabilities and specific learning disabilities: a comparison of explicit and basal instructional approaches. *Journal of Direct Instruction*, 11, pp. 15-29.

- Navarro, J. J., & Lara, L. (2017). Dynamic assessment of reading difficulties: predictive and incremental validity on attitude toward reading and the use of dialogue/participation strategies in classroom activities. *Frontiers in Psychology, 8*(173), pp. 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00173
- Núñez, M. P. (s. f). Materiales para un programa de comprensión lectora en la educación secundaria obligatoria. Recuperado de [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr\\_comprens\\_lectora.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/Progr_comprens_lectora.pdf)
- Peirats, J., & Marín, D. (2019). Evolució de l'educació especial: des dels orígens fins al model inclusiu. En D. Marín y A. Mañá (Coords.) *Intervenció psicoeducativa en alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu* (pp. 29-55). Tirant lo Blanch.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.
- Reed, D. K. (2013). The effects of explicit instruction on the reading performance of adolescent English language learners with intellectual disabilities. *Tesol Quarterly, 47*(4), pp. 743-761. doi: 10.1002/tesq.94
- Reichenberg, M. (2014). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 15*(3-4), pp. 77-94. doi: 10.2478/jser-2014-0012
- Sales, C., & Trejo, A. (2018). Alumnado con Discapacidad Intelectual. En D. Marín & I. Fajardo (Coord.) *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 162-186). Valencia: Tirant.
- Shurr, J., & Kromer, G. (2018). Picture plus discussion with partners: peer centered literacy supports for students with significant disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities, 64*(4-5), pp. 262-270. doi: 10.1080/20473869.2017.1312060
- Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2017). The picture plus discussion intervention: text access for high school students with moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 32*(3), pp. 198-208. doi: 10.1177/1088357615625056
- Stephenson, J. (2009). Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(3), pp. 202-214. doi: 10.1080/07434610903031216
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- World Health Organization. (1996). *ICD-10 guide for mental retardation* (No. WHO/MNH/96.3). Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2001). *The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope*. World Health Organization.
- Yaw, J., Skinner, C. H., Orsega, M. C., Parkhurst, J., Booher, J., & Chambers, K. (2012). Evaluating a computer-based sight-word reading intervention in a student with intellectual disabilities. *Journal of Applied School Psychology, 28*(4), pp. 354-366. doi: 10.1080/15377903.2012.722181