Tres experiencias orientadoras para trabajar la lectoescritura con personas con Discapacidad Intelectual desde el saber del otro

Jesús Lara Coronado
Carolina Eberl Pérez
María José Gómez Garín
María José Andrade Rojas



Tres experiencias orientadoras para trabajar la lectoescritura con personas con Discapacidad Intelectual desde el saber del otro

Autores: Jesús Lara Coronado, Carolina Eberl, María José Gómez Garí, María José Andrade Rojas

Instituto de Especialidades Pedagógicas

Universidad Austral de Chile

Diagramación y diseño de cubierta
Pamela Millar Álvarez

Impreso en
Sociedad Gráfica Andina Ltda.

ISBN Obra independiente: 978-956-423-878-4

N° Propiedad Intelectual: 2025-A-10724

Cómo citar:

Lara-Coronado, J; Eberl, Pérez, C; Gómez, Garin, M y Andrade-Rojas, M. (2025). Tres experiencias orientadoras para trabajar la lectoescritura con personas con Discapacidad Intelectual desde el saber del otro. Sede Puerto Montt. Universidad Austral de Chile.

Esta iniciativa cuenta con el financiamiento del proyecto institucional "Fortalecimiento de las capacidades de I+D para el Desarrollo de la Macrozona Sur Austral", código INID210009, proyecto ANID en ejecución por el Departamento de Desarrollo e Innovación (DDI) de la Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo y Creación Artística (VIDCA), de la Universidad Austral de Chile.

Universidad Austral de Chile
Sede Puerto Montt

Laboratorio de Innovación Interdisciplinario para la Educación Inclusiva

Universidad Austral de Chile
Instituto de Especialidades Pedagógicas

Tres experiencias orientadoras para trabajar la lectoescritura con personas con Discapacidad Intelectual desde el saber del otro

Autores:

Jesús Lara Coronado- Carolina Eberl- María José Gómez Garín-María José Andrade Rojas

Índice

Introducción 7

Capítulo I. Narrar para aprender: la oralidad como herramienta alfabetizadora 13

El rol del autoconcepto en el proceso lectoescritor de personas discapacitadas 20

El uso de la expresión narrativa como estrategia para mejorar el autoconcepto 24

Capítulo II 27

Etapa 1: El acercamiento al otro desde el otro 27

Etapa 2: Propuesta de análisis del diálogo con el otro 28

Capítulo III. Propuesta de actividades 33

Actividad 1: Primer acercamiento pictográfico-oral 33

Actividad 2: Sus Primeras escrituras 41

Actividad 3: Explorando intereses vivenciales 49

Actividad 4: Atención sostenida, memoria y repertorio de palabras. 54

Actividad 5: Reconocer palabras en un contexto aislado 62

Actividad 6: Autoconcepto 68

Actividad 7: Reflexiones Finales de los estudiantes respecto de la experiencia..... 72

Capítulo IV: Reflexiones finales de la experiencia. 77

Paradigmas y experiencias tanto previas como finales en los discentes en relación con la capacidad narrativa, el autoconcepto y la lectoescritura. 77

Habilidades implementadas en relación con la capacidad narrativa. 79

Percepción del autoconcepto en los discentes manifestado en el proceso 82

Referencias 85

Introducción

El presente libro surge de experiencias alfabetizadoras que se experimentaron con tres adultos diagnosticados con discapacidad intelectual en distintos niveles y que estudian en la misma escuela en la ciudad de Puerto Montt. Uno de los factores que deseamos destacar por medio del contenido de este escrito es cómo, este tipo de personas, cuando se considera en sus procesos educativos, una perspectiva diferente, por ejemplo, averiguar cómo se sienten, qué es lo que saben, qué es lo que recuerdan, con preguntas que parecen cotidianas y simples, las respuestas pueden servir como guía para desde ellas extraer contenidos educativos para desarrollar actividades.

En este sentido, creemos importante mencionar que, muchos de los aspectos que aparecen registrados como descendidos mediante los test con los cuales fueron evaluados, pueden tener otro tipo de resultados si olvidamos por un momento que estamos frente a una persona rotulada como discapacitada y nos concentrarnos en descubrir en qué aspecto no es discapacitado. Lo anterior no implica no reconocer las diversas dificultades que estos adultos han tenido para convivir en la sociedad o para educarse, pero lo que no podemos dejar de mencionar es que tampoco debemos olvidar que su condición no les impide pensar, sentir o proponer.

Justamente, es esto último en lo que nosotros nos basamos y siguiendo una filosofía propuesta en trabajos anteriores, la de poner a quien aprende

en posición de enseñantes (Lara y Schmidth, 2018), es que les queremos mostrar, por medio de este escrito, la descripción teórica y práctica de lo que fue esta experiencia. Esto no tiene como propósito estandarizar esta idea a otras realidades, pero sí queremos hacer un llamado a considerar a estos sujetos como seres pensantes y que tienen la capacidad de plantear ideas, para desde esta idea pedagógica proponer acciones educativas que realmente los consideren como un estudiante con posibilidades y no como uno con discapacidades, es decir, "propender a la integración dialógica de la diversidad de saberes" (Vargas - Manrique, 2016, p. 208).

Sabemos por experiencia en terreno que, mayormente, los métodos con los cuales se trabaja en las escuelas especiales (los cuales observamos), mayormente, están enfocados en utilizar estrategias sintéticas o mecánicas, que si bien sirven para precisar la relación entre las consonantes y vocales para luego llegar a la construcción de las palabras y establecer el significado de las oraciones, no son una estrategia idónea para comenzar a descubrir el mundo letrado (Freire, 1991) desde la visión del otro.

Por ello estamos de acuerdo con lo que plantean los siguientes autores. Para Flores (2016) es esencial "ubicar a la persona aprendiente como centro del proceso pedagógico y, por lo tanto, respetar sus intereses, necesidades, y ritmos de aprendizaje" (p. 3). Al respecto Montealegre y Forero señalan que, "en términos de lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico y léxico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar para posteriormente saber plasmarlo en el lenguaje escrito" (2006, p, 25).

Por consiguiente, en relación con la lectoescritura es importante

enfocarse no solo en los elementos comprensivos y relativos a la escritura o lectura, sino a cómo también se puede estimular la narración por medio de procesos dialógicos debido a que la dialogicidad es la posibilidad de reflexionar y abordar en un mismo espacio modos de pensamientos que se complementan o que se excluyan (Pérez, 2007, p.107). Lo anterior, centrado en el diálogo como herramienta clave dentro de la dinámica de lectoescritura como forma de ver y configurar esquemas de pensamiento tanto con otros como con uno mismo.

A esto se le suma que, para Valdez (2021), la finalidad de leer es comprender; de este modo, es relevante que el lector logre identificar el o los significados, los universos implícitos y explícitos; esto se evidencia en esta experiencia cuando se realizaron reflexiones o comparaciones con lo que ya conocían o habían vivenciado, su oralidad y argumento narrativo era mayor, más profundo y conectado tanto con sus intereses como con el mundo que les rodea.

Estas son algunas de las cuestiones que podrán observar en este escrito, las cuales surgieron luego de tres meses de experiencia, con tres clases grupales e individuales por semana, oportunidad en la cual se realizaron actividades que intencionaron el diálogo entre los discentes, específicamente, sobre temas relevantes para ellos y relacionados con sus historias de vida. Esta experiencia demostró que los jóvenes tienen un abundante conocimiento en diferentes áreas y conforme pasó el tiempo, sus niveles de reflexión y capacidad oratoria aumentaron al mismo tiempo que su aprendizaje de la lectoescritura

Ahora bien, la importancia de la enseñanza de habilidades relacionadas con la lectura y escritura para personas con discapacidad intelectual

recae en la construcción de un camino para la inclusión social, en la oportunidad y derecho, siendo esta una vía para una vida independiente. En consecuencia con esto, parafraseando a Salazar (2017) señalamos que, es necesario que las personas con discapacidad intelectual logren la consolidación de la lectoescritura o al menos su reconocimiento, ya que esta habilidad es una de las herramientas esenciales que les ayudará en su integración social. Al respecto Donoso, Lecaros y Ow, señalan que:

> Estas habilidades le brindan mayores oportunidades a futuro a las personas con discapacidad intelectual, puesto que el dominio de la lectura permite un desarrollo integral de los individuos, extendiéndose a diversas áreas, tales como, participación social, área familiar, económica, autoconcepto, autonomía, independencia y área laboral (2020, p. 7).

Pues bien, para que aquello se logre de manera óptima es fundamental fomentar el diálogo, puesto que el aprendizaje dialógico conlleva un importante potencial de transformación social y cultural, no solo de quien aprende, sino también de quien enseña. Por otro lado, destacar que la relevancia de esta experiencia, práctico-teórica, radica en la importancia de comenzar a entender y a conocer a estas personas desde adentro hacia afuera para saber con qué sujeto estamos trabajando y que sin este trabajo previo, de conocimiento mutuo, no se puede decidir o aplicar estrategias que están limitadas por un diagnóstico que viene asociado a respuestas esperables.

Con respecto a los participantes, es preciso mencionar que esta experiencia fue realizada en una escuela especial de la ciudad de Puerto Montt; para la selección de los 3 discentes se utilizó una lista con ciertos

criterios que los participantes debían cumplir, entre ellos estaba el rango etario, el cual debía fluctuar entre los 20 y 26 años de edad, los estudiantes debían contar con diagnóstico de discapacidad intelectual leve o moderada, poseer un nivel lector bajo (ya sea alfabético o silábico) y contar con disponibilidad horaria para trabajar durante la semana.

Ahora bien, con el propósito de ubicar al lector en el contenido de este libro se procederá a presentar la estructura del libro. El capítulo I se divide en 5 apartados teóricos: en primera instancia se hablará sobre cómo la oralidad es un aspecto clave para abrir campo hacia el desarrollo de la lectoescritura y se procura enmarcar el diálogo como base principal del aprendizaje, continuando con el concepto de narración que refiere en lenguaje coloquial a contar una historia, experiencia vivida u opinión respecto a un tema. Esto fue fundamental en esta experiencia pedagógica, ya que impactó directamente en la creación de la identidad de estos adultos, junto con aquello, se aclaran conceptos basales de este libro para, finalmente, concluir el capítulo analizando el rol del autoconcepto en el proceso lectoescritor de las personas con discapacidad, el cual entendemos que se define desde una construcción de paradigmas sociales, reflexionando en aquello y de qué manera todos estos conceptos se entrelazan para generar un aprendizaje significativo y contextualizado, pero por, sobre todo, dignificado.

El capítulo II, es en el cual se comienza a narrar la experiencia en terreno. Esta consta de dos etapas: la primera es el acercamiento y vinculación con los adultos, a través de conversaciones fluidas, es decir, no estructuradas, que tienen como propósito entender las distintas formas en que estos discentes razonan su mundo para, posteriormente, en la segunda etapa, rescatar y analizar estos diálogos con el fin de utilizarlo no tan solo como

un diagnóstico de los saberes y experiencias que tienen, sino también como contenido educativo.

Con cada uno de los pasos anteriores abarcados se comienza con las actividades pedagógicas concentradas en el capítulo III, fotografías de autoría de los propios adultos y sus actividades tales como: acercamiento pictográfico-oral, la exploración de sus vivencias compartidas con otros, consideración de repertorio de palabras, memoria y atención, el vínculo audiovisual con el vivencial, el reconocimiento de palabras con un contexto diferente y autoconcepto.

Al finalizar el libro, en el capítulo IV, podrán observar el análisis pedagógico-vivencial de cada acción propuesta, reflexionando tanto del proceso, como la transformación de estructuras y esquemas personales de los discentes participantes y los acompañantes.

Los invitamos a disfrutar de este libro para que conozcan y entiendan cómo es el proceso interno que viven las personas etiquetadas, pero también quienes trabajan con ellas considerando otros aspectos del saber y que se puede dar el salto de la enseñanza de las vocales o de patrones del apresto al diálogo, el cual puede nutrir de contenido las actividades.

Capítulo I. Narrar para aprender: la oralidad como herramienta alfabetizadora

La experiencia pedagógica realizada se cimentó en el uso de la oralidad, ya que la utilizamos durante todo el proceso. Esta nos permitió recoger contenido de vida de los participantes con la finalidad de integrar estos saberes en el diseño de la experiencias educativas y, posteriormente, abrirnos paso a las demás etapas, nunca olvidando nuestro norte, el cual era desarrollar el incremento de la capacidad narrativa, expresión oral y la mejora del autoconcepto. Estas son habilidades fundamentales para comprender la forma cómo se representa, esquematiza y construye el mundo de los adultos que formaron parte de esta experiencia pedagógica.

Se precisan como habilidades esenciales para el individuo, ya que, al ser un ser social, que para subsistir necesita indiscutiblemente de la posibilidad de comunicarse en su entorno social, por lo que la comunicación oral es de gran relevancia para la sociedad (Barrios, 2015). Pero aún más para la persona, pues por este medio conecta, entiende, interactúa, se involucra, comprende, accede, escucha, representa, entre otros.

La oralidad se percibe como un proceso natural inherente al ser humano, esta se adquiere a partir de la interacción social y cuya habilidad se desarrolla desde los primeros años de vida. Así se entiende a la oralidad como un comportamiento original, primitivo y heredado que se constituye en lenguaje, por tanto, este último se entiende como una forma de uso -

comunicación que va desde el grito de un recién nacido hasta un diálogo formal entre expertos.

Los actos del habla (la escritura, lectura, escuchar y hablar), son una destreza esencial para toda la vida humana. De estas habilidades comunicativas a la que menos se le da énfasis en los establecimientos educacionales es a la oralidad, se da por hecho que es algo que se desarrolla de manera natural durante la evolución de la persona, sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas se evidencian de esta forma, algunas requieren ser aprendidas con el mismo grado de seriedad, calidad y complejidad que exige la escritura, por tanto, antes de pensar en escritura se debe fomentar el desarrollo de la oralidad (González et al., 2013). Bajo esta misma mirada el educador Walter Ong postula que se debe desarrollar con hincapié el mundo del sonido, es decir, la comunicación verbal y toda otra forma de expresión posterior vendrá desde allí, puesto que la oralidad es la primera herramienta del pensamiento.

> Podemos llamar a la escritura un sistema secundario de modelado, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad (Ong, 1982, p.4).

En este sentido, González et al., (2013), señala que la mayor parte de los profesores y académicos del área de la educación proponen tareas de lectura de texto; no obstante, no hay procesos para reflexionar, criticar y analizar las lecturas que realizan los estudiantes, negando la posibilidad de incentivar otras competencias de escritura y comunicación, que son

pilares esenciales y determinantes para la construcción del aprendizaje. Proponer actividades donde se priorice el diálogo es fundamental para informarse del saber de los otros, de cómo entienden el mundo y así nutrir al entorno con el cual ellos interactúan en el acto educativo. Dado esto, no se debe pasar por alto que la oralidad es la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo real y el mundo ficticio, lo que se ve y lo que no se ve, lo específico y lo simbólico, así mismo puede ser la puerta de entrada y de comprensión de aquellos incomprendidos y no escuchados, por ejemplo, los adultos con Discapacidad Intelectual. Es aquí donde radica la importancia de la oralidad, el diálogo, la comunicación y la reflexión como eje principal del aprendizaje. En este sentido es pertinente señalar lo que propone Ferreiro (2002) cuando nos indica que lo oral y lo escrito se entrelazan, dado que hay una codependencia, es decir:

> La letra, en tanto marca gráfica, contribuye a la conceptualización de los fonemas y la palabra gráfica interfiere con una noción pre-alfabética de palabra (...) una propuesta para considerar, en términos evolutivos, es la construcción simultánea de la oralidad y la escritura (p. 12).

Cuando se piensa en las implicaciones que la lecto-escritura tiene en el mundo de hoy es inevitable pensar en la oralidad, puesto que en ella se fundamentan sus orígenes: tanto la comunicación oral como la comunicación escrita son formas de representación diferentes basadas en un mismo sistema lingüístico, cuyo propósito común es, en principio, interactuar con el otro, hacer posible la comunicación y el intercambio de saberes y experiencias del mundo, pues esto nos proporciona no solo

una puerta de entrada, sino también, un conocimiento epistemológico desde y para y con el otro.

Es preciso mencionar que, en el ámbito escolar de la Discapacidad Intelectual, la mayor parte de la enseñanza está basada en el lenguaje escrito, así que los procesos de lectoescritura son una puerta de entrada a todas las demás materias de aprendizaje, esto puntualmente en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual; el aprendizaje se basa en la repetición mecánica de lo escrito, sin considerar cómo ellos entienden aquel proceso. Al respecto, Díaz (2006) afirma que, el aprendizaje de la lectoescritura es una de las tareas más importantes de toda la escolaridad, contribuyendo de esta manera al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, dado que, es bastante más que la mera decodificación y transcripción del material impreso.

No obstante, es común encontrar en las aulas de clase a personas con discapacidad intelectual, las cuales viven procesos pedagógicos con un marcado predominio de prácticas tradicionales en la enseñanza de la escritura (Riaño, 2012, p. 96), las cuales suelen ser ejercicios mecanizados y de memorización obtenidos de métodos sintéticos, lo cual no promueve la interiorización de quien enseña y de quien aprende de los saberes del otro., Riaño (2012) al respecto nos señala lo siguiente:

> Esto se enmarca y se justifica por la condición de la población, debido a que son evidentes sus dificultades memorísticas, sus lapsus atencionales demasiado cortos y sus bajos niveles motivacionales. La caracterización que se ha descrito anteriormente de las personas con discapacidad intelectual no puede ser un referente limitante a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en esta

población (p. 104).

Ahora bien, en alumnos con Discapacidad Intelectual, el desarrollo de la oralidad es fundamental para la interacción con el entorno y por norma general del diagnóstico (teniendo en consideración la particularidad de cada individuo) es un área que requiere de apoyo para el aprendizaje; tal como se mencionó anteriormente, hay habilidades que son naturales para el ser humano y otras que requieren ser pulidas o desarrolladas, como lo es la oralidad y capacidad narrativa para desenvolverse mejor socialmente.

Aprender a interactuar con el entorno de manera fluida y efectiva es fundamental para entender el mundo y enfrentarse a él como personas con derecho, con opinión y reflexión, puesto que, nosotros proponemos que mientras antes se apliquen con ellos actividades ligadas a la narración, antes se les ofrece la oportunidad de estimular esta habilidad, la cual será usada como base de su aprendizaje, para con esto no solo potenciar el desarrollo de su pensamiento por la vía narrativa, sino también reflexionar sobre él y mejorar su verbalización.

De este mismo modo, los adultos que están en las escuelas especiales tienen mucho que decir y experiencias que contar, utilizando lo vivido como base para generar una correcta metacognición, es decir; un aprendizaje basado en sus recuerdos orales, empíricos y vivenciales, que sea capaz de ser sostenido en el tiempo, ya que esto genera una mejor recuperación de la información a corto y largo plazo .

En síntesis, la oralidad y la escritura implican la capacidad de saber comunicar en el terreno del saber y el saber hacer, existe una correlación

entre ambos conceptos. Tener esto en consideración direcciona a pensar en qué se dice y cómo se dice, el por qué se dice y el para qué se dice. Entender esto es el objetivo principal de la comunicación y de su uso; para desde ella sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas adultas con Discapacidad Intelectual.

Aclaraciones conceptuales de la experiencia

La narración como puente de desarrollo social y personal. Algunas aclaraciones conceptuales

Para efectos de esta experiencia se entenderá a la capacidad narrativa como la habilidad de contar historias de manera coherente, comprendiendo que no sólo implica secuenciar y ordenar los hechos y acciones; sino también la capacidad de desarrollar personajes, expresar emociones, escoger las palabras correctas, crear el ambiente idóneo y escoger el tono de voz adecuado. Por esta razón, estamos de acuerdo con lo que plantea Mistral (2017):

> La narración oral será más atrayente en la medida en que vaya acompañada de pequeños cambios de tono de la voz, de una sonrisa que se adecúa al tema, de una mirada que se hace cómplice del que escucha, de un cierto aire de confidencia. (p. 311)

Por otro lado, para Balduzzi (2017) la capacidad narrativa va ligada a una facultad humana muy importante: saber formalizar y compartir una experiencia de sentido muy importante con otras personas; y es por

esto que gracias a la capacidad narrativa es posible poner en marcha una relación interpersonal con los demás individuos, lo que les permite ir construyendo su identidad personal al contar y compartir sus propias historias e identificarse con las de los demás.

El hecho de contar historias desde temprana edad favorece al desarrollo de la narrativa oral del educando, esto debido a que el uso temprano de este tipo de narrativas favorece el desarrollo del lenguaje oral. Contar y escuchar historias permite convertirse en buen comunicador, ya que esto se da en un contexto, lo que lo diferencia del solo uso de palabras u oraciones aisladas (Baumer et al., 2005). El desarrollo de esta capacidad es un proceso complejo, en especial para los estudiantes con discapacidad intelectual; ya que requiere del desarrollo de diversas habilidades de manera simultánea, entre ellas, la coherencia, creatividad y claridad al momento de hablar, incluso si esto se aplica a edades adultas, como en esta experiencia, puede tener buenos resultados en la mejora de cómo se expresan y comunican las ideas.

En resumen, la capacidad narrativa es un elemento vital en el desarrollo humano,en especial en los niños y niñas, tanto dentro como fuera de la escuela, ya que nos permite expresar nuestros sueños, fantasías, o la vida diaria y así generar lazos y conexiones con las demás personas, además de conceder a nuestros educandos la posibilidad de ver el mundo desde diferentes perspectivas y expresar su paradigma de vida con los demás.

El rol del autoconcepto en el proceso lectoescritor de personas discapacitadas

Es preciso valorar que la lectoescritura se puede contemplar desde varias aristas, pues es un proceso complejo en el cual intervienen diversos factores, esto quiere decir que no participan solo habilidades cognitivas básicas tales como la atención y memoria. Se plantea que tres son las variables personales que determinan el aprendizaje escolar: la inteligencia, el querer, el cual hace referencia a la motivación y el modo de ser, o sea la personalidad, en esta última se abordan aspectos tanto estructurales como funcionales dentro del comportamiento humano (Hérnandez, 1991, como se citó en González-Pineda, Nuñez, Glez y García, 2012). A lo anterior se le suma que, Fernández-Remesal (2021) menciona que interfieren aprendizajes como la estimulación recibida, la capacidad de intervención, percepción espacial y el autoconcepto.

El autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez et al., 1994). Por lo anterior, esta noción va tomando vigor, ya que puede influir en el desarrollo y la capacidad de dirigir nuestra conducta, puesto que, permite percibir y comprender las propias competencias en las relaciones interpersonales y emocionales para de esta forma, modificarlas según los diferentes contextos en los que se desenvuelva el individuo (Pabago, 2021).

Desde infantes podemos tener una perspectiva de uno mismo, la cual va mutando según la etapa del desarrollo, además de que las facetas del autoconcepto van tomando diferente importancia. Cazalla-Luna y

Molero (2013) plantean que, un ejemplo de ello es que, generalmente, en los primeros años de vida, los niños reconocen en sus padres una necesidad, la cual está arraigada a la supervivencia, en cambio, en la adolescencia se le otorga mayor importancia a los pares y al logro de la independencia.

Los mismos autores plantean que "Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social, lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular está vinculado al contexto inmediato" (2013). Pero también, estas autopercepciones van a ser mediadas por las características del individuo según la etapa del desarrollo en la que se encuentre, es decir, su contexto y edad van a ser vitales para la elaboración del autoconcepto y varían según áreas más significativas respecto a aspectos relacionados como personalidad, ideologías, valores y aficiones; pero también sobre las experiencias y vivencias que nos condicionan o determinan.

Diversos autores han trabajado el tema, tales como Pabago (2021), este coincide en que el autoconcepto es el modo en que las personas se definen a sí mismas y cómo este conocimiento influye en el desarrollo social, emocional y cognitivo. Esto último tiene implicaciones en la construcción del conocimiento y en la realización de estrategias dirigidas a un objetivo de aprendizaje, ya que según menciona, la autopercepción va a ejercer una especie de control sobre los pensamientos, sentimientos y/o acciones de las personas a lo que se le suma, que la interacción con los otros será determinada por cómo se percibe la persona a sí mismo.

¿Cómo se construye la autopercepción en la Discapacidad Intelectual?

La autopercepción de las personas con discapacidad intelectual (DI) está condicionada por la visión que tiene la sociedad sobre ellos, ya que se les codifica al anteponer su condición y de esta manera se ven afectados negativamente en distintos ámbitos en los que se desenvuelven. Actualmente, la discapacidad intelectual es socialmente entendida como un desplazamiento intelectual situado por debajo del promedio, el cual se ve reflejado desde la primera infancia y provoca restricciones significativas en el funcionamiento de los quehaceres de la vida diaria o desenvolverse con plenitud en la sociedad.

Entonces, la DI (de aquí en adelante) se define como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje (Gómez et al., 2019)

Ahora bien, desde su fundación en 1876, la AAIDD (Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo) ha sido un referente mundial en la comprensión, y clasificación de la discapacidad intelectual. La cual la define como una serie de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiestan en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (Xiaoyan Ke y Jing Liu, 2017, p. 2).

Las últimas definiciones de dicha asociación (AAIDD, 2002, 2010) han introducido nuevos aspectos a considerar en la discapacidad intelectual:

la reformulación de la conducta adaptativa y la necesidad de proporcionar los apoyos necesarios para que el niño pueda tener un funcionamiento óptimo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, es decir; la definición ahora incluye tanto un componente relacionado con el funcionamiento mental como uno relacionado con las habilidades funcionales de los individuos en sus entornos (Grau y Fortes 2012).

Cabe destacar también que una de las dificultades que presentan las personas con DI y que ocupa un punto importante en la interacción con el entorno es el lenguaje oral (Collazo, 2014). Las personas con discapacidad intelectual presentan conflictos con el lenguaje debido a la fuerte interrelación existente entre el pensamiento y el lenguaje (Piaget, 1964, como se citó en Collazo, 2014).

Es importante destacar que, después de varias investigaciones, Vásquez (2019) señala que cada individuo es diferente, por lo que estas descripciones pueden variar de persona en persona, ya que existen diversos factores (estimulación, sistema/red de apoyo, avances tecnológicos, contexto sociocultural, etc.) que influyen en el desarrollo del adulto con DI, por lo tanto, lo definido anteriormente es una aproximación desde lo teórico y clínico de las diversas realidades existentes.

Las personas con discapacidad intelectual manifiestan tener una valoración negativa sobre sí mismas, más que las personas sin discapacidad, esto se debe a las experiencias dañinas, comentarios peyorativos y actitudes hostiles que reciben desde el ambiente (Sánchez, 2024). Esta baja autopercepción conlleva inseguridad y falta de autoestima obteniendo resultados negativos en el campo educativo, ya que el autoconcepto sirve como medida de evaluación indicativa sobre

cómo el estudiante se percibe a sí mismo, porque construye una idea sobre sus habilidades o capacidades para llevar a cabo tareas y afrontar el aprendizaje. Esto se va construyendo con base en los logros obtenidos y procesos de comparación social con compañeros y expectativas de profesores y padres. Esto es algo que acá podrán observar, especialmente, en los primeros relatos, pero luego estos pueden ser modificados si se olvida la etiqueta del sujeto y se brindan espacios para comunicar lo que estas personas no solo sienten, sino que también poseen como conocimiento.

El uso de la expresión narrativa como estrategia para mejorar el autoconcepto

La habilidad narrativa ha sido definida como un puente entre el lenguaje oral y escrito, puesto que se adquiere antes del aprendizaje formal de la lectura y ha demostrado ser un factor relevante para la adquisición de cualquier área que se pretenda desarrollar (Orellana et al., 2022). Estas habilidades del vocabulario y narración son fundamentales para construir los componentes básicos del desarrollo posterior al lenguaje y se ha evidenciado que son predictores a largo plazo de la alfabetización.

Por ejemplo, en nuestra experiencia: el hecho de "intercambiar" roles y poner al otro en posición de experto, sirvió para estimular la expresión narrativa, puesto que el constante diálogo fluido entre sus pares y docente, favoreció el desarrollo del lenguaje oral, ya que, contar o escuchar relatos permite convertirse en un buen comunicador, puesto que esto sucede en un contexto intencional, lo que se diferencia del solo uso de palabras u oraciones aisladas que carece de hilo conductor (Orellana, 2022). Por consiguiente, la capacidad de crear, interpretar y analizar críticamente

un texto o relato en profundidad, es vital para aprender a construir significado y entender progresivamente el entorno.

Estos jóvenes adultos diagnosticados con Discapacidad Intelectual, tenían muchas historias que contar y bastante conocimiento por compartir con nosotros, por lo que la principal función dentro de los tres meses de trabajo fue potenciar sus herramientas lingüísticas para que mejoraran su repertorio de palabras con el propósito de que fueran capaces de expresarse mediante el discurso oral de manera asertiva y compuesta. Al fortalecer estas habilidades se desarrolló una confianza mayor en ellos mismos. Así pudimos entender que cuando esta imagen es positiva y se percibe el entorno como un espacio seguro para tener interacciones significativas, las personas se expresan de forma segura y pueden entablar y establecer procesos comunicativos prolongados, por lo tanto, se abren mejores posibilidades de aprendizaje.

Por otra parte, "los complejos (de inferioridad, de miedo, vergüenza) suelen ser más habituales en las personas con discapacidad. Es cierto que los complejos no son situaciones objetivas, sino sentimientos. Sin embargo, muchas veces pueden hacernos sentir menos útiles y no nos dejan avanzar, menos aún en una sociedad con mucha rivalidad como la nuestra" (Autoestima En Personas Con Discapacidad, 2021).

Por último, el escritor Goffman E., reflexiona que la persona al tener una particularidad que lo vuelve diferente a los demás, lo convierte en alguien menos apetecible, de ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser menospreciado y desvalorado (2001).

Capítulo II

Etapa 1: El acercamiento al otro desde el otro

Es importante mencionar que para generar un primer acercamiento es fundamental realizar una entrevista, en nuestro caso, semiestructurada, con el fin de no solo adaptarse a la diversidad de realidades (Corbeta, 2003), sino también para comenzar a entender lo que este otro es como persona. De este modo la entrevista nos permitió recoger información relacionada al contexto vivencial-cultural, junto con las características integrales y habilidades lectoescritoras de los estudiantes, para generar un mayor conocimiento de los adultos. Por otro lado, se le realizaron entrevistas semi-estructuradas a las docentes a cargo de los estudiantes para recabar información en lo que respecta al ámbito educativo del discente. Esto en el caso de quien trabaje directamente con este tipo de persona debe obviarse.

Por último, como ayuda memoria y herramienta de evaluación de las actividades planteadas se implementó un registro de actividades en donde se describe el día de los acompañamientos pedagógicos, el tiempo que duró cada actividad, quienes participaron y qué actividades se desarrollaron.

Etapa 2: Propuesta de análisis del diálogo con el otro

A continuación, se presenta una tabla de contenido para cada estudiante (E1, E2, E3). Esta da cuenta de los temas tratados durante la entrevista inicial realizada a cada uno de ellos. La entrevista se realizó de manera individual para que de esta manera cada uno de los participantes se sintiera en confianza para contarnos su historia. El propósito de esta entrevista fue adentrarnos en la vida de los adultos y conocer su contexto, para de esta manera plantear actividades atingentes a su realidad y vida cotidiana.

Por otro lado, lo que se propone acá, como ejercicio práctico es comenzar a rescatar, a identificar, del diálogo previo realizado y utilizado como diagnóstico de los saberes y experiencias que tienen estos sujetos, es observar también la familia de palabras que se repiten y comenzar a clasificarlas dentro de grupo de palabras con la finalidad categorizar cuáles son los mundos conceptuales por los cuales se mueve el sujeto. Una propuesta de análisis es la siguiente:

Entrevista E1 (estudiante 1)

Familia	Oficios y Profesiones	Clasificar	Pasatiempos	Ciudades
Abuelita Paterna	Supervisor	Alto	Ayudar a su abuelita	Osorno
Papá	Actor	Pequeño	Ver Netflix	Puerto Montt
Mamá	Profesor	Grande	Actuar	Santiago
Primo 1	Vendedor de colaciones	Adulto		
Primo 2		Niño		
Abuela Materna		Chico		

Para E1, quiénes componen principalmente su núcleo familiar es su abuela paterna, quien ha tenido un rol activo en su crianza y crecimiento, los fines de semana la acompaña a su local de comida, donde vende colaciones; le ayuda a cobrar los productos, maneja dinero y convive con su padre, con quien ha vivido toda su vida. E1 se encuentra interno en la escuela especial, esto debido a que se le dificulta trasladarse diariamente por asuntos económicos, sin embargo, los fines de semana se va a la casa de su abuela materna, donde vive con su papá y dos primos. Después de una larga conversación se pudo visualizar que E1, desea dedicarse a varios oficios cuando culmine su etapa en la escuela especial, se muestra bastante preocupado por su futuro a pesar de tener tan sólo 20 años (teniendo en consideración que su estadía en la escuela especial es hasta los 27 años de edad), aquella cuenta con sistema dual, es decir, pueden acceder a un oficio mientras estudian. E1 pretende incorporarse a este sistema en los próximos años para así generar experiencias que le

ayudarán a encontrar un futuro trabajo.

Entrevista E2 (estudiante 2)

Familia	Pasatiempos	Ciudades
Abuelita materna	Escuchar música	Puerto Montt
Abuelo materno	Ver series, novelas	Santiago
Tío 1	Mirar la televisión	Puerto Varas
Tío 2	Ayudar en la casa	
Mamá	Hablar por la aplicación Whatsapp mediante audios	
	Hacer su cama	
	Hacer aseo	

E2, es una estudiante que vive con sus abuelos maternos, quienes la han tutelado desde recién nacida, vive con ellos y un tío del que no se tiene mayor información. Su mamá la visita de manera esporádica o en ocasiones especiales. A la estudiante le gusta escuchar música y ver Tv, además de ayudar en la casa a "hacer aseo", puesto que su abuela ya es de avanzada edad. Su vida se divide entre la escuela especial y su casa, dado que según sus palabras, sus abuelos son "estrictos" y no le dan permiso para salir de casa, a pesar de tener 24 años, edad suficiente para generar independencia. Le gustaría aprender a leer y escribir para poder comunicarse mejor por WhatsApp y poder reconocer los letreros de la

micro-bus y de esta manera llegar por su cuenta a la escuela.

Entrevista E3 (estudiante 3)

Familia	Pasatiempos	Mascotas
Mamá	Ver novelas	Perro
Hermana	Mirar tele	Gato Lucio
Hermano	Usar tablet	Perrita
Tío	Escuchar música	
Papá		
Madrina		
Abuelita		

E3, es una estudiante de 23 años, vive con su mamá, papá y hermanos en la localidad de Lenca; su grupo familiar se compone por mamá, papá, hermana, hermano y tío; la estudiante se encuentra interna en la escuela especial de lunes a viernes, por lo que comparte con su familia solo durante los fines de semana. Nos comenta también que uno de sus pasatiempos favoritos es mirar las "novelas" en el internado con las "tías". Menciona bastante a sus mascotas, pero en especial a su gato Lucio, quien es su mayor compañía durante su estadía en su hogar los fines de semana. Le gustaría aprender a leer y a escribir para poder buscar sus canciones favoritas en su tablet.

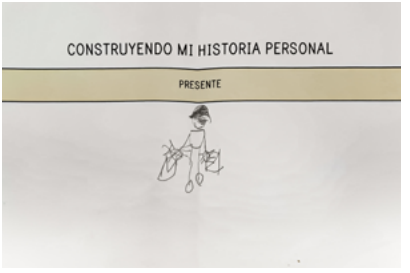
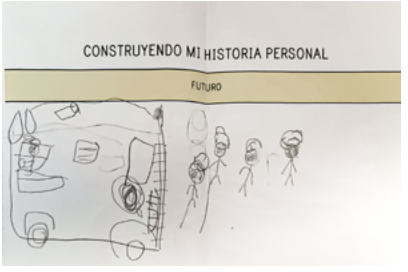
Capítulo III. Propuesta de actividades

Actividad 1: Primer acercamiento pictográfico-oral

Desde las respuestas de la entrevista inicial se pudo rescatar información respecto a los gustos, intereses y núcleo familiar de los tres estudiantes; sin embargo, considerando que este fue un primer acercamiento y que para la planificación de las actividades se requiere obtener más información de estas personas es que se les planteó una actividad orientada reconocer de qué manera recuerdan, entienden su presente y proyectan su vida, por este motivo, se les solicitó que nos comenten sobre su pasado, presente y aspiraciones a futuro de la manera que les sea más conveniente (dibujando o escribiendo). Es importante hacer hincapié en aquello, pues se desea generar un vínculo de confianza en donde no teman equivocarse o plantear sus pensamientos, esto es un pilar fundamental de esta propuesta pedagógica. Además es necesario visualizar cómo se ven ellos en la actualidad y qué los mueve hacia el futuro. Los resultados fueron los siguientes:

E1: Primera Actividad de acercamiento.

Figura 1, 2 y 3. Construyendo mi historia personal Estudiante 1

Pasado	Presente
	
Futuro	
	

Para E1, el hecho de recordar y graficar su pasado le resultó complejo, esto debido a que comentaba “no sé qué dibujar”, “puede estar malo”, “mejor lo borro y lo hago de nuevo”; es por esto que, hubo un momento en la actividad en el cual se le recordó que no había una respuesta “buena” o “mala”, ya que se trataba de su historia y él escogía qué es lo que compartía con el grupo. Una vez que pudo finalizar el primer dibujo, nos comentó que a él le gustaba jugar a la pelota cuando era pequeño; jugaba

básquetbol y fútbol, comentaba que a menudo jugaba solo y que "metía hartos goles". La importancia del dibujo no solo radica en su producto final, sino en que por medio de este podemos conocer e indagar la forma en cómo estos sujetos representan el mundo, ya que sabemos que se describe a este tipo de personas con dificultades memorísticas (Riaño, 2012). Frente a lo cual creemos que cuando se plantea el acto educativo desde una mirada socioantropológica esto puede mejorarse, es decir, que la memoria cuando está anclada en recuerdos relevantes y que estos sean además dibujados, permite una mejor recuperación de la información.

Ya saltando al presente, E1, se sitúa en el local de comida de su abuela paterna, quién vende colaciones, con quién el estudiante vive y comparte los fines de semana (ya que el estudiante se encuentra interno en la escuela especial), comenta que él la ayuda a entregar los productos, a veces realiza cobros de estos con la "maquinita"; igualmente, relata que es feliz ayudando a su abuela, por lo tanto, espera que llegue el día viernes para salir del internado y así poder ir a ayudar con las colaciones, asimismo, dentro de su relato destacan distintas recetas de preparaciones culinarias. Aquí se vislumbra el amplio conocimiento y experiencia del estudiante en torno a esta temática (la comida), su relato se torna íntimo, sus gestos y expresiones faciales demuestran lo importante que es la comida y todo lo relacionado a ella gracias a su "abuelita". Palabra que aparece en el cuadro de análisis efectuado previamente.

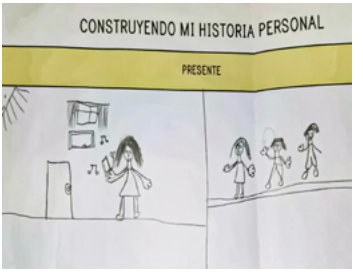
En este momento de la actividad se ve reflejado lo que enuncia Balduzzi en torno a la capacidad narrativa; el autor nos comenta que esta capacidad va ligada a una facultad humana muy importante: saber formalizar y compartir una experiencia de sentido muy importante con otras personas (Balduzzi, 2017); esto es debido a que E1, en tan solo unos minutos de

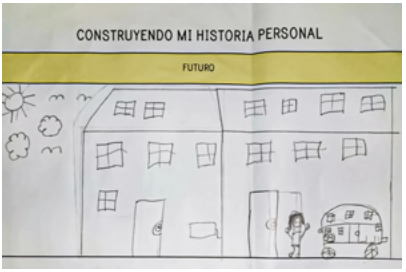
conversación pudo exteriorizar aspectos importantes de su vida con el grupo de trabajo, en donde cada gesto y palabra estaba cargado de emotividad y experiencias vivenciales.

En cuanto a los planes a futuro, E1 menciona su deseo de convertirse en voluntario de bomberos de Chile y formar su propio cuartel con sus amigos de la escuela especial; él quisiera ir rápidamente a los incendios y ayudar a las personas, así mismo, nos comenta que su mayor anhelo es ser el chofer del carro de bomberos. Cabe destacar que para E1 esta actividad fue compleja de realizar, especialmente en la sección del pasado y el futuro, ya que "él vive el día a día", sin embargo, se le brindó tiempo y silencio (el cual fue solicitado por el estudiante) y así logró finalizar la dinámica sin mayores dificultades.

E2: Primera Actividad de acercamiento.

Figura 4, 5 y 6. Construyendo mi historia personal Estudiante 2

Pasado	Presente
	

Futuro


Para E2, su pasado se basa en vagos recuerdos que se presentan de cuando estuvo en otra escuela de carácter regular, según su relato, no tuvo una experiencia grata, puesto que, era hostigada por algunos alumnos, por lo que rápidamente tuvo que cambiarse de establecimiento hacia la escuela especial (en el que está hasta la actualidad). Ella comenta que al lado derecho del dibujo está triste por la situación ya comentada y además en aquel tiempo estaba pasando por un momento familiar difícil con algunos conflictos con su tío, quién vive con ella, debido a esto le gustaba encerrarse en su pieza a escuchar música, tal como se muestra en el lado izquierdo de la imagen. Desde que llegó a dicha escuela está más tranquila y ha formado lazos de amistad con sus compañeros.

Respecto al dibujo de su presente, nos relata que su vida consiste en ir diariamente a la escuela y luego a su casa, a excepción de los días miércoles y jueves, debido a que se encuentra realizando prácticas laborales por el sistema dual que proporciona la escuela, en específico estos días trabajaba de reponedora en un supermercado de la ciudad, según relata los "colegas son simpáticos" y le gusta ir, ya que está "sola trabajando y puede conversar también". Además, aparecen sus abuelos con los que comparte día a día, ellos la van a dejar y buscar a la escuela y a la práctica,

en el caso de que deba ir a otro sitio, ellos también la trasladan. Según nos cuenta E2, están muy preocupados por su seguridad.

Ya situados en el futuro, E2 tiene claro lo que desea: trabajar en una empresa como reponedora y cuidar a sus abuelos, además tener una casa grande para que sus abuelos tengan "su propia pieza", trabajar para comprar un auto y así poder viajar con ellos. También comenta que en un futuro cercano, le gustaría que sus abuelos le permitan acudir sola a la escuela.

Aquí se puede observar una clara intención de generar independencia y autonomía. E2, a lo largo de este proceso nos ha mencionado repetidas veces el cómo le gustaría que le den "permiso", para hacer diversas actividades "solita", sin embargo, los abuelos no están de acuerdo, pues les da temor que tenga algún tipo de dificultad porque no sabe leer. Tal como menciona Donoso, Lecaros y Ow, el dominio de la lectura permite un desarrollo integral de los individuos, extendiéndose a diversas áreas, tales como, participación social, área familiar, económica, autoconcepto, autonomía, independencia y área laboral (2020, p. 7).

Si bien el dominio de la lectoescritura permite el desarrollo de todas las áreas mencionadas, estos individuos también han tenido cierto bagaje cultural que les permite contar con habilidades que suplen -de cierta manera- el mundo letrado, esto es importante rescatar y destacar.

E3: Primera Actividad de acercamiento.

Figura 7, 8 y 9. Construyendo mi historia personal Estudiante 3

Pasado	Presente
	
Futuro	
	

La estudiante, E3, se sitúa en el pasado en la casa de su abuela materna, ya que su infancia se marcó por estar rodeada de familia, suele nombrar sus conversaciones persistentemente a quienes la acompañaron en sus primeros años; Mamá, Hermana, Hermano, Tío, Papá, Madrina y Abuela. Para E3, es un desafío realizar saltos temporales, ya que no suele tener correlación en su discurso debido a que dialoga acerca de una gran variedad de temas en el mismo momento y estos divagan en diferentes temporalidades. Sin embargo, lo que se pudo recabar acerca de su presente, es que refleja una dinámica respecto a su estancia, ya que este suele cambiar dependiendo de la disponibilidad familiar, lo anterior se ve representado en las diferentes casas que trazó dado que si bien, durante los días de semana se encuentra interna en la escuela especial, durante el

fin de semana oscila de una casa a otra, sin tener un patrón establecido.

La estudiante, tiene mayor habilidad en verbalizar los pensamientos por sobre la representación gráfica. Es por esto, que la mayor información obtenida fue a través del diálogo, donde comenta que, le resulta complejo visualizarse en un futuro ya que, parte desde que no comprende el verdadero significado del concepto por lo que se le dificulta planear su vida en función de aquello. En nuestra función de mediadores, guiamos la actividad de manera que, comprendiera la expresión utilizando preguntas intencionadas tales como; ¿Qué harás cuando te gradúes de la escuela?, ¿Te gustaría trabajar en un vivero? (haciendo alusión a su taller laboral), ¿Cómo crees que serás dentro de 5 años? ¿Y en 20?, etc. Con estas interrogantes y el diálogo fluido, logró responder que en los años venideros desea hacerse cargo de su gato Lucio, al mencionar a su mascota, quien es un animal de compañía emocional durante su estadía en la localidad rural donde se encuentra su familia, la conversación suele desviarse hacia vivencias entre ambos siendo infructífero que responda interrogantes que no responden a su interés inmediato.

Algunas consideraciones para esta actividad

Si bien el grupo de estudiantes respondió de buena manera frente a esta actividad, fue necesario que como grupo de acompañamiento pedagógico nos involucremos contando experiencias personales y guiando la dinámica de manera tal que se genere un ambiente de confianza, y así lograr que cada uno de los participantes se sintiera cómodo, teniendo la oportunidad de reflexionar sobre lo dibujado y generar espacios para dialogar de sus vidas personales, situaciones que tuvieron que sobrepasar y experiencias que hoy los convierten en los adultos que son (a pesar de

seguir siendo estudiantes) y en qué tipo de personas aspiran a ser una vez que hayan egresado de la escuela especial. Es preciso mencionar que para el desarrollo de este primer acercamiento y comprendiendo lo recóndito de las vidas de los 3 participantes de esta experiencia pedagógica, es que como grupo de trabajo fuimos conscientes de la relevancia de la información que se está compartiendo, evitando trabajar con temas que el experimentado desea eludir, respetando su intimidad (Lara y Schmidth, 2018).

Por último, señalar que todo lo anterior es la antesala de lo que luego se escribirá. Por ello, es importante el primer análisis y complementarlo con la actividad del dibujo, pues permite observar trayectorias conceptuales coherentes, entender cómo organizan la información, cómo la recuperan y cómo se observa que la oralidad se ancla en cuestiones cercanas o viene anclada de experiencias pasadas.

Actividad 2: Sus Primeras escrituras

Tras generar una instancia de diálogo con los estudiantes, con el fin de conocer una parte de ellos a través de la oralidad, se comenzó por aquello inherente a cada uno; su nombre. Para esto, se realizó una actividad introductoria a sus cualidades intrínsecas, donde debían escribir su nombre y asignar su propio significado.

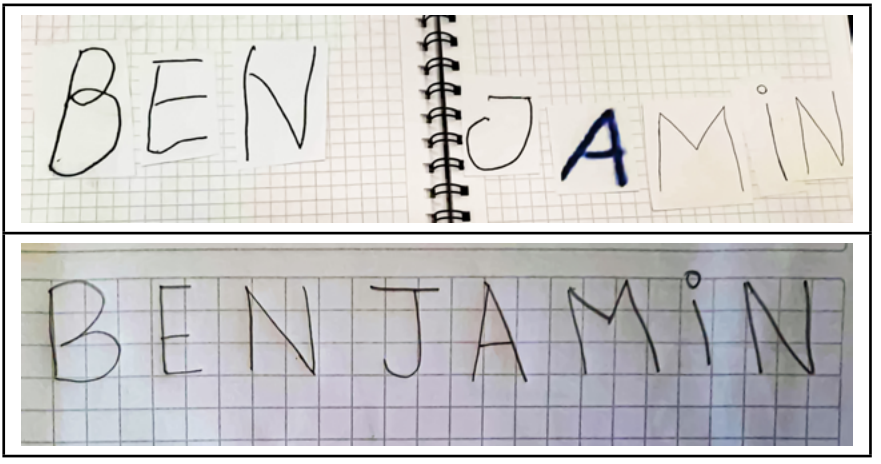
Paralelamente, como segundo objetivo esta tarea buscaba acceder al repertorio de letras que los estudiantes disponen, además de plantearles el desafío de escribir su nombre sin necesidad de transcribir, es decir, fomentar el uso de habilidades cognitivas, tales como; memoria, atención

y estimulando la escritura espontánea. Puesto que, para Díaz (2006) el aprendizaje de la lectoescritura es bastante más que la mera decodificación y transcripción del material impreso.

Para la realización de la segunda etapa de esta actividad se seleccionaron las letras que componen los nombres de los estudiantes y se les presentaron recortes de estas; la indicación fue la siguiente: "necesitarán observar las letras presentadas y elegir aquellas con las cuales se escribe su nombre para pegarlas en el cuaderno que cada uno tiene en sus manos".

E1: Segunda actividad.

Figura 10. Creación de adulto participante.



En lo que respecta a E1, el tener que escribir es algo que a él se le dificulta, ya que comenta: "no sé escribir", "lo hago mal", "necesito ayuda para no equivocarme", "es que soy tonto". Consideramos que este tipo de comentarios que realiza sobre sí mismo se ve reflejado en lo que menciona

Pabago (2012), ya que este autor nos comenta que el autoconcepto influye directamente en el desarrollo social, emocional y cognitivo de las personas; dado que la autopercepción ejerce una especie de control sobre los pensamientos, sentimientos y/o acciones de los individuos, sin embargo, el generar confianza y cercanía puede permitir revertir esta autopercepción.

Sin embargo, con el propósito de estimular la escritura del estudiante e intentar convencerle sobre su capacidad de escribir, es que le solicitamos escribir su nombre, aquí es donde el discente se mostró confiado y decidido sobre lo que debía realizar, ya que conocía a la perfección las letras que debía "poner". No obstante, durante el desarrollo de la actividad solicitó silencio y que "nadie lo interrumpa", esto con el afán de "concentrarse y no equivocarse", lo que denotaba desconfianza e inseguridad ante su escritura, pero también concentración en ella. Sostenía el lápiz y alzaba la punta antes de escribir como dudando de si hacerlo o no. La postura corporal se tensaba y en conjunto con lo anterior, refleja un nivel de ansiedad por la tarea. Este comportamiento muestra como la inseguridad puede afectar en el desarrollo del proceso de lectoescritor debido a que ante la duda y el temor al error limitan su fluidez y pierden confianza para expresarse de manera escrita y se auto convence de que no pueden realizar la actividad, señalando sobre sí mismo que, "no saben". La tensión corporal y el intento de ser cauteloso ante de escribir se puede relacionar estrechamente con la falta de dominio de habilidades previas o también con experiencias similares que hayan tenido resultados negativos.

Posteriormente, al presentarle los recortes de las letras e indicarle que dentro de ese grupo de letras que se veían en la mesa estaban las que componen su nombre se mostró dubitativo al escoger cada letra,

sin embargo, como se puede apreciar en la primera imagen, logró ordenar cada grafema de manera correcta; esto lo hizo sin apoyo de las acompañantes y deletreando para así poder encontrar cada una de ellas. Finalmente, cuando E1 pegó todas las letras, se le presentó su nombre escrito en mayúscula y con letra imprenta (ya que es con este tipo de escritura que los estudiantes se encuentran mayormente familiarizados), esto con la intención de corroborar que el orden seleccionado por él estuviera correcto, lo cual así fue.

E2: Segunda actividad.

Figura 11. Creación de adulto participante.



Al momento de plantear la actividad, E2 comentó rápidamente que se le dificulta escribir, por ello teme hacerlo, sin embargo, después de incentivar considerando que todo error es parte de la naturaleza del aprendizaje y que equivocarse sirve para retroalimentar el proceso de enseñanza, se aventuró a escribir sin grandes ayudas, sin embargo, en cada letra miraba a las personas que guiaban la actividad buscando aprobación.

Esto va profundamente ensamblado con la autoestima y autopercepción, puesto que las personas con discapacidad intelectual manifiestan tener una valoración negativa sobre sí mismas, más que las personas sin discapacidad, esto se debe a las experiencias dañinas, comentarios peyorativos y actitudes hostiles que reciben desde el ambiente (Sánchez, 2024). E2 viene de una escuela regular en donde tuvo una experiencia difícil debido a las burlas constantes de las personas que la rodeaban y esto se ve reflejado en la actualidad en la poca confianza que tiene de sí misma. Ahora bien, se puede observar que E2 conoce las letras que componen su nombre de forma oral, sin embargo, se presentan dudas al identificarlas y plasmarlas de manera gráfica. Al respecto Montealegre y Forero señalan que, en términos de lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico y léxico le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar para posteriormente saber plasmarlo en el lenguaje escrito (2006, p, 25). Por ello, se usó la fonética como apoyo, porque por este medio ella tiene claridad de cómo se compone la palabra, y al repetir oralmente varias veces la misma letra, recuerda lentamente la forma gráfica de la letra y de la palabra, posteriormente, la aprobación de los que acompañaron este proceso pedagógico, logra desarrollar la confianza, de este modo, logró escribir su nombre. Finalmente, pudo seleccionar, entre los recortes, las letras que componen su nombre, agrupar y ordenar, para que quede escrito correctamente.

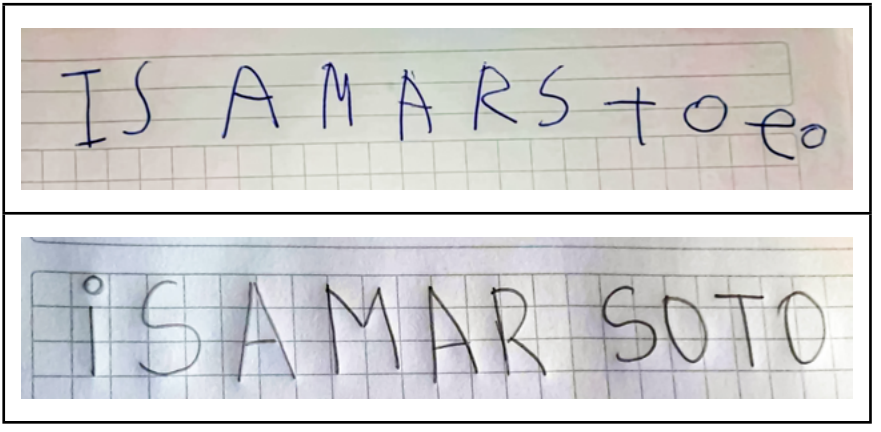
Para E2 esta actividad no presentó mayores desafíos, organizó las letras mentalmente y tomó las letras para ponerlas en su cuaderno de inmediato, una vez que estaba lista, mostró su nombre sin error alguno. Ya empoderada, nos señala "Ya está listo, lo hice primero" (bastante orgullosa), celebramos y felicitamos con ímpetu aquello reforzando con

palabras de aliento tales como; ¡viste que podías!, ¡eres muy inteligente!

Que esta actividad no presente un mayor desafío, es tremendamente importante y da cuenta del avance que ha desarrollado, pues al comienzo de las intervenciones, E2, no lograba reconocer la totalidad de su nombre y que parte de este estaba escrito. Aquello, además, tiene directa relación con el autoconcepto que tenía de sí misma, en esta estudiante estaba disminuido, por ende, aquí el nombre de E2 cobra un profundo significado, puesto que, por años su nombre lo relacionaba con cuestiones negativas, ahora nos comenta que, "es inteligente" y puede reconocer su nombre entre otras palabras.

E3: Segunda actividad.

Figura 12. Creación de adulto participante.



El desarrollo de la actividad para E3 tuvo un carácter complejo. Las instrucciones fueron las mismas para los 3 estudiantes pero, al trabajar con esta discente la tarea se tuvo que desarrollar de forma individualizada

debido a la constante exigencia de atención de parte de la estudiante. Su nombre lo reconoce y escribe por mera mecánica debido a que si bien, escribe cada letra que lo compone, sin embargo, no le entrega un significado al grafema plasmado en la hoja, es decir, el estudiante no genera conciencia del propósito de lo que está haciendo por lo que, no le atribuye un valor simbólico, emocional y personal al conjunto de letras, lo que se traduce en una desconexión del sujeto entre el acto físico de escribir y el significado profundo del nombre.

Al respecto, Hudson et al. (2013) afirma que "es posible inferir que aunque se aprende el mecanismo de la lectura (se asocian los sonidos del lenguaje con su correspondencia gráfica), no se logra extraer el significado de lo que se lee ni utilizar la información con algún propósito". Lo anterior, es puntualmente en el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual, se basa en la repetición mecánica de lo escrito, sin considerar cómo ellos entienden aquel proceso.

Descubrimos que para E3, su nombre no es algo que tiene interiorizado como propio, generando rechazo, ya que durante años - y según se refleja en su relato- ha sido tachada de analfabeta y no solo como un concepto utilizado en el mundo letrado, sino, analfabeta en cuanto a la vida. Parafraseando a Goffman esto se interpreta de la siguiente manera: Al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias en cuanto a físicas y dialógicas, permite prever cuáles son sus atributos, es decir, su identidad social la cual la encasilla en una categoría (2001).

En este caso, discapacidad intelectual, esta etiqueta afecta en la conexión con su nombre, ya que la estudiante no solo ha sido despojada del mundo letrado, sino también de espacios de validación y de construcción de su

identidad personal y social por lo que, al guiar la segunda actividad, como grupo que acompañó en esta segunda tarea, orientamos esta a resignificar su nombre, buscando que E3 pudiera establecer un vínculo con las letras que lo componen a través de una exploración por medio del diálogo, sin limitar la conversación con preguntas reflexivas que promuevan una experiencia positiva de autoafirmación de su identidad.

Es importante analizar respecto a lo vivido durante estas sesiones y reflexionar acerca de que los nombres se construyen y destruyen con base en las experiencias de vida. El nombre no es meramente un conjunto de letras sino, una conexión simbólica del individuo con su identidad y con su historia.

El relato juega un rol fundamental durante este tipo de actividades, por ello destacamos que el Método vivencial de lectoescritura… (Lara y Schmidth, 2018) es idóneo para estimular el desarrollo del lenguaje en personas que se auto perciben de forma negativa, ya que entrega caminos de cómo esto se puede canalizar para entender cómo el sujeto relaciona las palabras con el mundo, con las emociones y, al mismo tiempo, por otro lado, permite dar la oportunidad, a quienes no son frecuentemente escuchados de ser escuchados y transformar su rol pasivo en uno activo, es decir, se convierten en un comunicador de ideas.

Actividad 3: Explorando intereses vivenciales

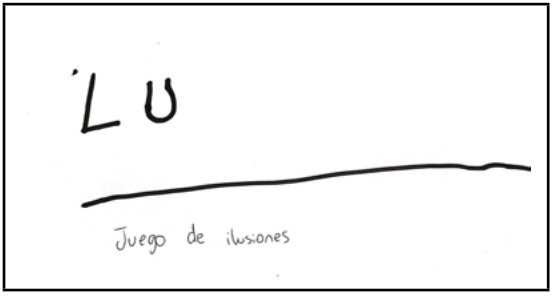
La actividad 3 siguió apoyándose de los elementos dialógicos, pues estos nos permitieron poner al que aprende en función de enseñante, por ello esta actividad se conectó con cuatro imágenes relacionadas con temas que fueron tópicos durante sesiones pasadas; el reality (ganar o servir), gatos, la teleserie de la tarde (Juego de Ilusiones). El punto de contacto de todas las historias escuchadas fue una teleserie chilena, la cual se transmite en las tardes y su repetición es en las noches, horario en el que los estudiantes la observan; es por esto que como tercera actividad se acordó presentar una imagen referencial de la teleserie; el objetivo era que los estudiantes comentarán al grupo de trabajo toda la información que ellos poseían de esta y a partir de este diálogo invitarlos a escribir una palabra o frase en relación a lo conversado. Para esto, como dice Flores (2016), ubicamos a los estudiantes como centro del proceso pedagógico, respetando sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizajes.

Figura 13, 14 y 15. Imágenes presentadas



E1: Tercera actividad

Figura 16. Creación escrita E1



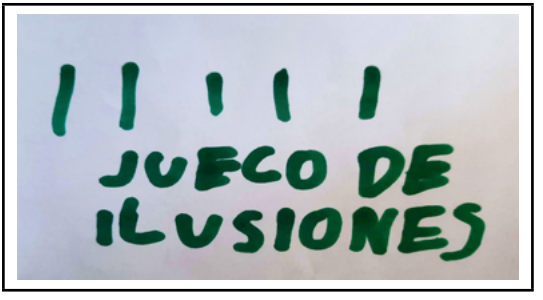
Al observar la imágen referencial de la teleserie, E1 se mostró bastante entusiasmado, queriendo tomar el turno de habla en todo momento; es importante destacar que primero no querían ser escuchados y que luego de una reestructuración del sistema de enseñanza esto se revierte, por lo tanto, debimos integrar otro elemento social del habla, los turnos. En esta actividad se pudo contemplar la capacidad narrativa del estudiante, este aspecto es fundamental, ya que como menciona Balduzzi (2017), esta característica va ligada directamente con saber formalizar y compartir una experiencia de forma coherente y con sentido para sus vidas; en este caso la experiencia de sentido es la teleserie y, E1, tuvo la capacidad de ordenar sus ideas y transmitirlas de manera verbal, aportó con diversos datos sobre los capítulos recientes y nombró a sus personajes favoritos. Sin duda esta actividad fue un acierto, ya que E1 comentaba alegremente "yo sé mucho sobre la novela", "puedo contarles lo que pasó ayer", "la Nazir está presa", entre otros comentarios. Lo anterior, lo pone en posición de expertos y desarrolla en ellos la capacidad de expresarse, incrementando la confianza y el autoconcepto, además de que mejoran la recuperación de información que se señala está descendida por medio

de los diagnósticos que se han realizado de ellos.

Posteriormente se le solicitó escribir algo sobre la teleserie, lo que él quisiera, por lo que optó por escribir el título "Juego de ilusiones". Para esto solicitó ayuda, preguntando "¿Con qué letra empieza?", "¿Qué sigue?", se le brindaron las ayudas solicitadas, sin embargo, como se aprecia en la imagen, logró escribir únicamente "LU"; esto para él significa "Juego de ilusiones", lo que también constituye un avance dentro del proceso lectoescritor del estudiante debido a que ya no aparece dentro de su discurso negativas o dudas acerca de cómo realizar la actividad sino que, emerge y exterioriza en su escritura aquello que sabe, el repertorio que quiere utilizar y lo traza de esa manera.

E2: Tercera Actividad.

Figura 17. Creación escrita E2

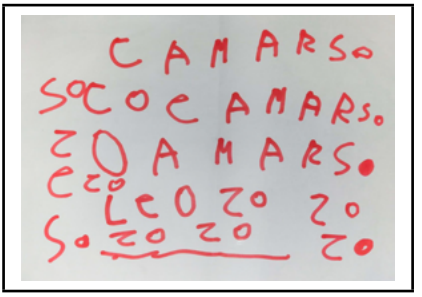


Al presentar esta imagen, E2 enseguida quiso dialogar respecto a lo que en ese momento estaba aconteciendo en la novela tratada, como acompañantes dejamos que el diálogo fluyera y solo intervenimos para

gestionar los turnos del habla en ocasiones puntuales. Así fue como al momento de pedir que escribiera algo relacionado con lo que se estaba comentado comenzó a plasmar el nombre de la novela deletreando lentamente letra a letra: J, U, E, G, O., escribiendo cuanto recordaba el dibujo de cada letra, con más aciertos que errores, sin embargo, cuando se dispuso a escribir la segunda palabra (de ilusiones), notó que estaba escrita en la imagen que se presentó, por lo tanto, acomodó su silla y cuerpo de manera tal que alcanzaba a divisar el nombre que deseaba escribir. Si bien E2, no ha adquirido la lectoescritura en su totalidad, si domina la lectura social, esto es conocido como un sistema de vida que le permite interactuar mediante otros mecanismos, pues ha tenido que suplir el no saber leer o escribir con el desarrollo de otras habilidades aprendidas de sus vivencias, por lo tanto, supo diferenciar donde decía juego y donde decía ilusiones.

E3: Tercera actividad.

Figura 18. Creación escrita E3



E3 presenta desafíos en cuanto a los códigos sociales que se establecen en la comunicación tales como; turnos de habla, coherencia en la temáticas, lugar y tiempo. Esto se ve reflejado cuando se deja el diálogo

a libre disposición entre sus pares (sin que haya alguien moderando e interviniendo en la conversación), sin embargo, en esta actividad, por primera vez, se pudo observar cómo logró mantener su atención durante un tiempo más prolongado de lo habitual, pues se comunicó de forma asertiva con el grupo, en coherencia con el tema que guiaba el diálogo, en tiempo y espacio verbal adecuado, escuchando y añadiendo información valiosa respecto a la novela. Para ello, se realizaban preguntas orientadoras, puesto que, ninguna de las que acompañan la actividad conocía acerca de dicha novela y ellos eran los expertos enseñándonos la trama de esta.

Cuando se le solicitó que escribiera algo en relación con lo comentado, su primera intención fue escribir "Camila", quien es uno de los personajes principales, sin embargo, mientras ejecutaba esta acción los compañeros seguían discutiendo sobre que escribir, lo que distrajo a E3, como acompañantes no logramos anticipar este hecho y E3 continuó escribiendo de forma mecánica, casi sin mirar la hoja, moviendo el lápiz sin analizar lo escrito. A pesar de ser interrumpida y necesitar silencio, esto ocasionó que la actividad tomara otro rumbo, el cual tuvo conexión con lo que ella dibujó en la primera actividad, destacando su tema familiar y vinculación con su gato. Dado lo comentado anteriormente, es importante recordar que, tal como reflexiona Ferreiro (2002), la oralidad es la primera herramienta del pensamiento, sin embargo, en este caso, si esto se logra regular, ordenar y analizar, aquello se refleja en su relato escrito, ya que lo lo oral puede potenciar lo escrito (Ferreiro, p. 12).

Al cierre de esta actividad, es viable inferir que al presentar las imágenes y seleccionar la que generaba mayor controversia y debate en

los estudiantes, es posible incrementar la capacidad narrativa tal como especula Balduzzi (2017), ya que, la capacidad narrativa va ligada a una facultad humana muy importante: saber formalizar y compartir una experiencia de sentido muy importante con otras personas.

A pesar de que los 3 sujetos tienen notorias diferencias en cuanto a intereses, estilos de vida y diagnóstico, al encontrar un punto de convergencia lograron establecer una conexión significativa que facilitó el desarrollo de la actividad. Además, permitió un ambiente colaborativo, con aportes de ideas e intercambio de perspectivas lo que hizo posible que la actividad sea una oportunidad de crecimiento mutuo.

Actividad 4: Atención sostenida, memoria y repertorio de palabras.

En concordancia con la actividad anterior, se planteó una actividad basada en la repetición de una escena controversial de la telenovela, la cual fue visualizada mediante material audiovisual. Durante la transmisión de esta, los estudiantes escucharon y acotaron con comentarios acorde a la temática, denotaban conocimiento respecto al contenido mostrado y a la trama de la novela.

Al terminar de ver esta secuencia se dio unos minutos para analizar y conversar sobre el tema, posteriormente, a cada estudiante se le brindó 3

imágenes de la escena vista recientemente. El objetivo es que identificaran la secuencia de manera correcta en relación con el orden en que ocurrieron los hechos, con el objetivo de analizar la atención sostenida, la memoria y el uso de su repertorio de palabras, letras, vocales, etc. Si bien, en el diagnóstico de discapacidad intelectual se establece que presentan dificultades memorísticas y su capacidad de atención son periodos cortos, estamos de acuerdo con Riaño, "esta caracterización de las personas con discapacidad intelectual no puede ser un referente limitante a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en esta población" (2012, p. 104). Entonces esta actividad no sólo evalúa la retención, sino que la estimula y ayuda a mejorarla, pues al ser un tema de interés colectivo, su capacidad de atención aumenta junto con las demás habilidades cognitivas, lo cual se evidencia a continuación.

E1: Cuarta actividad. El vínculo audiovisual con el vivencial

Figura 19. Actividad relacionada a escenas de la teleserie.



Durante la presentación de la escena, E1 mantuvo una actitud expectante y de escucha, estuvo concentrado a todos los movimientos y diálogos de los personajes, realizaba comentarios, tales como "Esa es la Irene, la van a asesinar con una pistola". Es decir, que cuando se habla de temas de interés y estos son acompañados de imágenes que la persona no solo ha observado, sino también internalizado mediante la emoción, la compenetración, la identificación, tomando posición de qué prefiere o cree ella que es lo más adecuado que debiera ocurrir, tiene mayor oportunidad de estructurar, organizar y recordar hechos.

Una vez finalizado el video, E1 fue el primero en comentar lo sucedido, pues en esta escena ocurría un asesinato de uno de los personajes principales; fue tal la emoción de compartir toda la información con la que contaba que tuvimos que recurrir, como en la actividad anterior, a recordarle que se deben respetar los turnos de habla y escuchar lo que las compañeras tienen para aportar.

Una vez que todos comentaron lo sucedido y entregaron sus opiniones de aquello, se les presentaron las tres imágenes que se pueden apreciar al inicio del apartado de esta actividad. Estas tuvieron que ser ordenadas con el orden en que ocurrieron los hechos, para E1 esto no presentó mayor dificultad, ya que al ser una escena bastante importante en la trama de la novela, "la recuerda bien", es por esto que logró ordenar las imágenes en el orden correcto, posteriormente, le solicitamos escribir una palabra o frase que describa cada imagen.

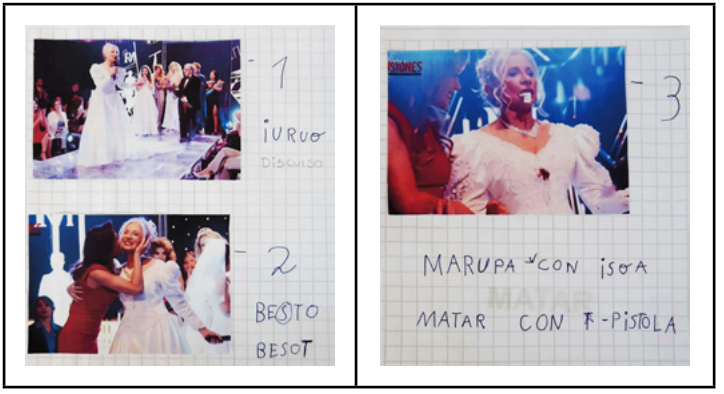
En primera instancia, E1 encerró las imágenes en una "nube", ya que no quería escribir porque "no sabía", por lo que procedimos a animarlo, recordando todo lo que había podido realizar hasta el momento

(repasando hoja por hoja en su cuaderno), aquí fue donde tuvo un cambio de actitud diciendo con orgullo "si sé escribir, yo puedo". Para esto, solicitó silencio para poder concentrarse y procedió a escribir: "TORA", "AMASO" y "ADSGNR"; haciendo referencia a: locutora, abrazo y asesinar respectivamente. Podemos notar la vocal A en las 3 palabras escritas, la cual está posicionada de manera correcta según la perspectiva ortográfica convencional, esto quiere decir que el estudiante organiza este repertorio de modo que usa su conocimiento basado en asociaciones significativas más que en reglas de escritura formal.

Si bien, las palabras no están bien escritas, se puede observar que el estudiante aplica los criterios de diferenciación que postula Ferreiro en su artículo "La escritura antes de la letra" (2006); aquí, el estudiante sitúa la letra A en las tres palabras en distintos lugares, variando de esta manera las grafías, esto lo realiza con el afán de escribir "palabras diferentes", es por esto que sin la intención de desmerecer su esfuerzo en estas producciones escritas es que invitamos a E1 a revisar las palabras de la segunda y tercera imagen, realizando de esta manera un proceso analítico y de reescritura mediante el cual se recicla lo usado y no se tacha como malo; aquí el estudiante se dio cuenta de los errores que habían en su escritura, por lo que nos solicitó ayuda para corregirlos y así dejar la "palabra bien hecha".

E2: Cuarta actividad. El vínculo audiovisual con el vivencial

Figura 20. Actividad relacionada a escenas de la teleserie.



E2, durante la trasmisión de la escena, se mantuvo atenta observando lo que ocurría sin emitir -hasta ese momento- opinión alguna, a pesar de que sus compañeros intervienen continuamente en el desarrollo del video. Al finalizar aquel primer proceso, no fue espontánea su participación, ya que se limitó a escuchar y esperar comentarios de las personas que la rodeaban. Al darnos cuenta de aquello, tuvimos que incentivar su habla a través de preguntas direccionadas, esto la ayudó, pues desde ese momento no dudó en compartir sus ideas.

Este punto de reflexión demuestra que un estímulo puede ser adecuado para romper barreras comunicativas e incrementar la expresión personal, pero para ello es necesario que las acompañantes también tomen un rol de mediadoras, de tal modo que se asegure de la participación de todos. La estudiante fue cambiando su disposición en la conversación de manera gradual mostrando mayor interés, lo que permitió enfrentarse al desafío de ordenar las imágenes con mayor seguridad.

Esta actividad (el orden de las imágenes) para ella no tuvo mayor dificultad, pues las imágenes representaban una síntesis de uno de los clímax de la novela, al poner toda su atención en el video y ser algo significativo, su respuesta fue inmediata y sin titubeos. Posteriormente, se solicitó que escribieran algo referente a la primera, segunda y tercera imagen.

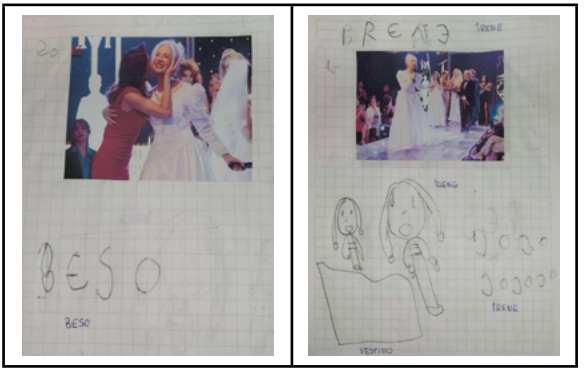
Durante el transcurso de la segunda parte de la actividad, las que guiamos estas tareas, nos aseguramos de que el ambiente sea apropiado para la escritura, solicitando a todos que estemos en silencio y concentrados en la tarea. La E2 escribió sin ningún tipo de ayuda "IURUO", "BETSO" y "MARUPA CON ISOA", haciendo referencia a las palabras "discurso", "beso" y" matar con pistola", correspondiente a lo acontecido en cada imagen.

Si bien se puede observar que no está bien escrito, podemos analizar y observar que las vocales si están correctas en el orden que van según la palabra, es decir, la alumna comprende el fonema mas no asocia este sonido a un grafema en caso de las consonantes; es decir, la estudiante cuenta con conciencia fonológica, puesto que, puede fácilmente identificar los fonemas, sobre todo, en el lugar donde va ubicada cada vocal en la palabra, sin embargo, el desafío está en asociar el sonido consonántico con sus grafemas correspondientes. Esta es una habilidad claramente prelectora, por lo tanto, nos indica que posee habilidades para desarrollar la lectoescritura. Dicho de otra manera, la oralidad de E2, es fundamental en aquello, pues tiene conciencia fonológica, al hablar comprende que cada letra o en algunos casos grupo de letras, se corresponden con un fonema, por consiguiente, antes de presentar las letras se debe haber trabajado en detalle el aspecto fonológico y no al revés. A partir de esto,

“podemos llamar a la escritura un sistema secundario, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. La expresión oral es capaz de existir [...], sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 1982, p.4).

E3: Cuarta actividad. El vínculo audiovisual con el vivencial

Figura 21. Actividad relacionada a escenas de la teleserie.



Durante el desarrollo de esta tarea, E3 denota una actitud activa porque la teleserie es uno de sus pasatiempos favoritos. Suele realizarlo todos los días ya sea en el internado o fuera de él, por tanto, maneja información del tema. Al solicitarle la escritura la estudiante en primer lugar, recurre al recurso de trazar líneas. Asimismo, se apoya del recurso pictográfico, dibujando a las protagonistas de esta escena para luego asignarle nombre a una de ellas; Irene, aludiendo a que usa vestido. Esto lo realiza tras una breve introducción de su parte sobre características del personaje y una parte de la trama.

Para E3 la palabra es una imagen y como no sabe escribirla con letras convencionales es que utiliza el repertorio que tiene, esto es, las letras que componen su nombre, las cuales ordena de manera diferente para formar nuevas palabras; cambiando de esta manera el orden lineal (Ferreiro, 2006). Además, recurre a lo pictórico para terminar de escribir, expresando círculos de izquierda a derecha, comprendiendo que cada letra representa una figura. Lo anterior revela que E3 percibe la palabra de manera fragmentada de acuerdo a la extensión de esta, más no como una asociación grafema-fonema como se ha visto en los otros compañeros.

Es importante enfatizar en que la creación de oportunidades como la actividad entregada, permite el descubrimiento de la voz de los estudiantes, ya que fomenta la expresión personal, imaginación y capacidad de conectar sus intereses e ideas con el proceso de aprendizaje. La teleserie como concepto estimulador se transforma en un puente para desarrollar la escritura como también la representación gráfica mientras lo conectan con sus reflexiones.

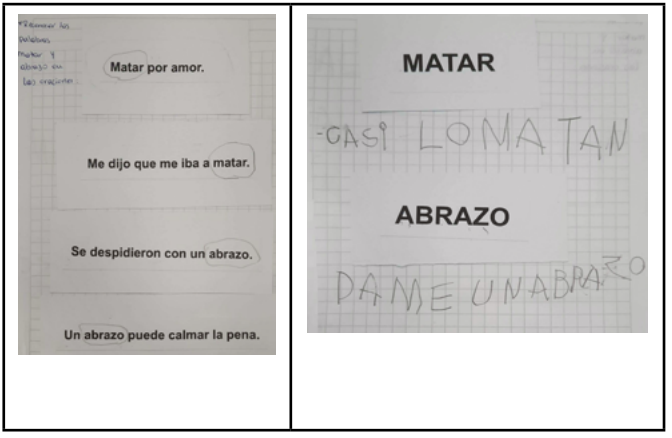
Actividad 5: Reconocer palabras en un contexto aislado

Continuando con la temática de la telenovela: Juego de Ilusiones, es que se seleccionaron 3 conceptos que se repetían en cada diálogo relacionado con la escena transmitida; beso, matar y abrazo. De manera que, para que la escritura sea intencionada y con ideas específicas de los discentes, se les presentaron estos tres conceptos y se les indicó que elijan una o dos palabras, las cuales, posteriormente, debían reconocer dentro de diferentes oraciones y, ulteriormente, se les solicitó una oración que incluya la palabra o alguna derivada de esta para escribirla de manera analítica, entregando un nuevo significado de acuerdo a sus experiencias.

En esta etapa los estudiantes ya tienen un tema seleccionado, asimismo, tienen interés y motivación además de que su confianza ha mejorado, es por ello la necesidad de ir graduando tanto los niveles de apoyo como profundizando en las habilidades tratadas, anteriormente escribieron una palabra en relación con las imágenes presentadas, en esta actividad deben reconocer las mismas palabras, pero en diferentes contextos, además de formular oraciones nuevas y plasmarlas con la escritura de ellas.

E1: El reconocimiento de significados

Figura 22 y 23. Reciclaje conceptual



Durante el desarrollo de esta actividad, E1 se mostró entusiasta, seleccionó los conceptos matar y abrazo, los cuales pudo distinguir entre las oraciones solicitando apoyo en tan sólo una de las cuatro oraciones presentadas. Posteriormente, para crear una frase con estos conceptos, en el primer intento escribió "CASI LO MATAN", haciendo referencia a una noticia que vio la noche anterior en la televisión; dando a entender de esta manera que el estudiante tiene la capacidad de relacionar los conceptos con otras instancias de la vida que superan la telenovela.

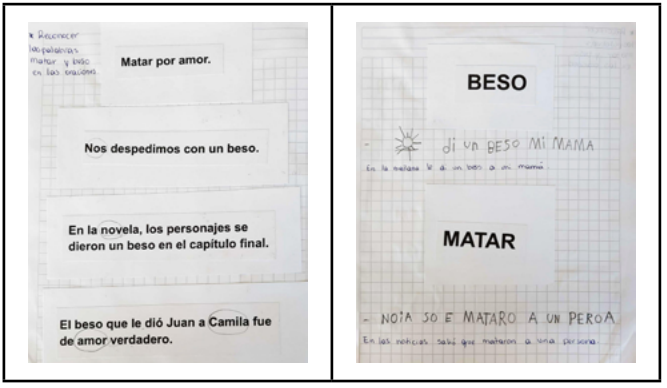
Como se puede observar la frase está escrita con todos los elementos gráficos que la componen, esto es debido a que el estudiante fue deletreando las palabras que quería escribir e iba anotando en su cuaderno, nos comentó que así le había enseñado "la tía" y se le "hacía más fácil".

Para la realización de la segunda frase solicitó apoyo, ya que le causaba "vergüenza" tener que escribir una oración con el concepto abrazo, esto es debido a que el estudiante considera que el acto de abrazar es algo íntimo, "no se abraza a cualquiera", "sólo a mi abuela o mi polola"; es por esto, que como mediadoras de la actividad, guiamos este pensamiento para obtener el producto escrito que se puede apreciar en la imagen, realizando preguntas como: "¿Cómo le dices a tu abuela cuando quieres un abrazo?", a lo que E1 respondió "yo le diría a mi abuelita: dame un abrazo". Aquí es donde el estudiante optó por escribir la frase "DAME UN ABRAZO", la cual escribe con timidez (esto es por lo que significa realizar este acto para él) y deletreando nuevamente.

Es aquí donde queda en evidencia el uso previo de enfoques tradicionales con estudiantes con DI, los cuales pueden tener resultados favorables en un inicio, sin embargo, al carecer de significado (ya que una sílaba no tiene significado por sí sola), es un recurso que en el futuro no le será de gran utilidad cuando el discente se disponga a redactar frases más extensas o con mayor complejidad, pues la repetición sistemática de los códigos de la escritura no ayuda a consolidar un aprendizaje internalizado, puesto que, la mecánica no genera reflexión sino que, por el contrario, limita el aprendizaje de la lectoescritura transformando el ejercicio en una mera actividad motriz, en donde no se admite espacio para que el individuo pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje, menos aportar con ideas desde sus experiencias, posicionándolo solo como un receptor de conocimientos, como un discpacitado de las ideas y de la escritura.

E2: El reconocimiento de significados

Figura 24 y 25. Reciclaje conceptual



Para E2, esta tarea fue motivante, pues al presentarle las dos palabras (beso y matar), se mostró muy entusiasta al compartir experiencias o situaciones relacionadas con dichos conceptos, al ahondar en ello, comentó cómo su abuela se despide de ella todas las noches con un beso y lo significativo que es aquel gesto, si bien es algo cotidiano desde su niñez, ahora en su adultez cobra un significado especial, ya que E2 comprende que el tiempo es limitado y valora el poder sentir ese beso cada noche. Esta palabra nos abrió el camino hacia un aspecto emocional, el cual no habíamos accedido antes con ella, por lo tanto, significó generar un lazo de confianza más profundo. Esto nos muestra la relevancia de la oralidad como herramienta para formar un vínculo con el discente y desde ahí valorar y visibilizar al individuo desde su contexto honrando su cultura, formas de pensar y entendemiento de su mundo (Lara y Schmidt, 2018).

Posteriormente, solicitamos que reconozca y encierre las palabras con las que se estaba trabajando (beso y matar), sin embargo, ella nos

propuso encerrar en un círculo aquellas palabras que logra leer sin ayuda, nosotras rápidamente accedimos a esa propuesta, pues la E2 es una discente activa de su aprendizaje. Con regularidad las personas con Discapacidad intelectual están insertas en vínculos educativos poco oyentes, tal como lo expresa Moya P. En estos términos hay prácticas poco analógicas que imperan en el aula educativa donde el docente es el que da la instrucción y el alumno se limita a ejecutar las actividades propuestas sin tener la capacidad de cuestionar o analizar por qué o para qué de aquello, menos de sugerir alguna tarea para su propio aprendizaje. Esto no solo muestra al individuo con discapacidad intelectual como no aceptado socialmente, sino que a lo largo de su vida las personas que tienen trato con él no logran brindarle respeto, concentrándose netamente en su particularidad, omitiendo el resto de atributos (Goffman, 2001).

Contrario a esto, durante esta actividad, hubo una sugerencia que fue celebrada y atendida, en este sentido, E2 encerró cada palabra que pudo leer sola y pudo observar su gran avance finalizando con una frase decisiva: "Soy más inteligente parece".

El autoconcepto tuvo un giro, puesto que se percibió escuchada en sus anécdotas, no solo por las que guían las actividades sino por sus compañeros, quienes están con una actitud de atención e interés de su relato. Por lo tanto, no solo dejan de ser entonces individuos inexpresivos y confundidos (como frecuentemente ocurre en la sociedad), sino que logran ser expresivos y reconocer atributos de su inteligencia.

En la segunda actividad, debían escribir una frase relacionada al concepto, de alguna de sus historias antes contadas o tal vez nuevas. Ella eligió, escribir: "en la mañana, dí un beso a mi mamá", sin embargo,

dibujó un sol saliendo para representar la mañana, es decir, realiza una asimilación entre el dibujo y la palabra escrita. Por consiguiente, al aumentar la capacidad narrativa se observa también que hay una mejora en la capacidad no sólo expresiva de la narrativa, sino también que esto repercute en la generación de búsqueda de recursos para expresar la idea escrita.

En la siguiente oración, escribió: "en las noticias salió que mataron a un perro", al igual que en las sesiones anteriores, poco a poco va reconociendo las consonantes, sin embargo, el desafío está en asociar el sonido consonántico con sus grafemas correspondientes.

El resultado hasta esta etapa es la escritura final, los estudiantes presencian un nuevo proceso, el de conectar sus ideas con la forma escrita, es decir, los discentes tienen la capacidad de vincular un concepto central con palabras para luego generar la escritura con el repertorio que poseen utilizando trazos que han observado en otras ocasiones. Esto se logró con un trabajo constante, donde existía un refuerzo positivo para romper el estigma social de ser una persona con discapacidad la cual "no sabe más que dibujar", por ende, la producción propia se vuelve esencial para reestructurar su manera de pensar, ya que se convierte en una oportunidad de reflexión (Lara, Haro y Aho 2022).

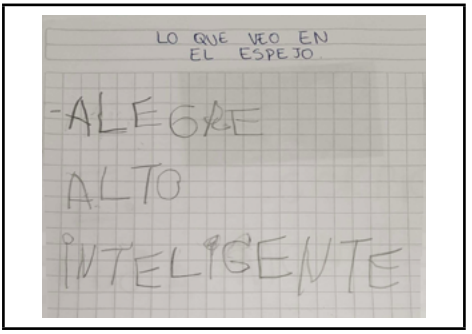
Actividad 6: Autoconcepto

Al observar que en las conversaciones del principio de esta experiencia giraban en torno a comentarios despectivos sobre sus capacidades personales, mencionando en varias ocasiones “es que somos tontos”, “no sabemos nada” y “mejor nos quedamos calladitos”; tras varias intervenciones, pudimos apreciar una disminución significativa en estos comentarios peyorativos. En la etapa final del acompañamiento se escucharon otro tipo de frases tales como: ¡ahora estoy más rápido!, ¡yo puedo leer solo/a!, ¡no me ayudes!, ¡soy más inteligente!.

Bajo este contexto, es que propusimos, como objetivo de trabajo ejecutar el acto de enseñanza y aprendizaje desde una mirada y enfoque diferente, es decir, comenzar desde su autopercepción en donde se debían mirar al espejo, reflexionar sobre su persona y argumentar características que ellos perciben de sí mismos, sin considerar la opinión del entorno. Consideramos pertinente desarrollar esta actividad, ya que según Lara y Schmidt (2018) esta visión permite mejorar su autoconcepto, adquiriendo confianza y seguridad en su proceso de aprendizaje, elementos que se han visto reflejados en el transcurso de las actividades. Cabe mencionar que para el desarrollo de esta actividad contamos sólo con la asistencia de E1 y E2, ya que E3 no asistió al establecimiento por estar con licencia médica.

E1: Sexta actividad

Figura 26. Palabras escritas por E1 respecto de su persona.



Para la realización de esta actividad, E1 se mostró tímido, ya que comentó que no solía verse al espejo muy seguido, sin embargo, tras unos minutos de conversación, en donde el estudiante meditó sobre realizar o no la actividad, se paró de la silla y caminó directamente hacia donde se ubicaba el espejo, se observó por un momento y volvió a su silla; "ya sé que voy a escribir". Tomó su lápiz y nos informó su deseo de realizar esta actividad sin apoyo alguno "yo puedo hacerlo solo, no necesito ayuda ahora".

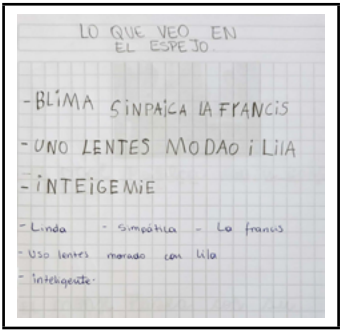
Tras unos minutos de deletrear, escribir y borrar nos llamó para observar su resultado; como se puede apreciar en la imagen, escribió: "ALEGRE", "ALTO" e "INTELIGENTE"; estas palabras (sobre todo la última), fueron inesperadas, ya que habitualmente E1 se refería a sí mismo como una "persona tonta". Al preguntarle por cada una de ellas, su respuesta fue la siguiente: "es que con ustedes me siento feliz y alegre, me gusta cuando vienen porque me escuchan y me dicen que yo si sé, que no soy tonto". Este momento refleja una conexión entre el autoconcepto y la escucha activa, ya que las palabras que utiliza E1 para referirse a él

muestran un cambio en su percepción de sí mismo, lo cual es significativo en el ámbito del desarrollo emocional y este está ligado a cómo se siente escuchado y valorado. E1 a través de la escucha activa refuerza la idea de que sus pensamientos y emociones son importantes fomentando un mayor autoestima y confianza generando una disposición y apertura a realizar nuevas actividades.

Aquí es donde como grupo, percibimos el cambio del autoconcepto que logramos en este estudiante, similar a lo que propone Nuñez y González (1994), al señalar que el autoconcepto es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente, por ende, logramos que se autoperciba diferente. Esto lo asociamos a que la escucha activa e intencionada propiciaron un ambiente en donde se siente seguro de expresar sus ideas sin jerarquías sociales que anulen su pensar, es decir; una relación en igualdad de condiciones y con una propuesta pedagógica que acompaña no corrige.

E2: Sexta Actividad.

Figura 27. Palabras escritas por E2 respecto de su persona



Al comienzo, E2, se mostró un tanto tímida para realizar la actividad, comentando que le da vergüenza hablar de sí misma, luego de reflexionar en aquello y orientar la conversación con preguntas dirigidas, tales como; ¿Qué ves en el espejo?, ¿cómo eres tú? En el transcurso de responder aquellas preguntas, se comenzó a sentir en confianza para reflexionar sobre su autopercepción, es aquí donde eligió escribir algunas frases como: BLIMA (linda), SINPAICA LA FRANCIS (simpática la francis), UNOS LENTES MODAO I LILA (uso lentes morados y lila), por último consideró que es INTEIGEMIE (inteligente).

Esto llama la atención, pues al comenzar con este proceso, E2 nos comentaba que le costaba aprender dado que "soy tonta", a pesar de nuestra insistencia en que cambie esa percepción, ella continuaba señalando aquello, sin embargo, con esta actividad observamos que la versión que tenía de sí misma, había dado un giro siendo consciente de sus capacidades y habilidades.

Al terminar esta actividad, nos comenta que se le olvidó escribir un último concepto: "soy mañosa", a lo que le preguntamos el porqué de dicha frase, es ahí donde nos explica que una tía, refiriéndose a su profesora, en varias ocasiones le ha mencionado aquello, lo cual tiene directa relación con lo que establece Cazalla-Luna y Molero (2013) respecto a que las autopercepciones se desarrollan en un contexto social, lo anterior implica que la autopercepción y el funcionamiento del sujeto están vinculados al contexto, pues a esta alumna, se le ha convencido de que es "mañosa", al preguntarle directamente; A pesar de lo que te comentan, ¿tú también piensas eso?, su respuesta inmediata fue clara y concisa: "¡No!, yo soy muy simpática".

La evolución respecto a las expresiones propias de los estudiantes refleja un avance significativo y positivo en cuanto al autoconcepto y autoestima. Este progreso se potencia mediante actividades de reflexión como la mostrada anteriormente. Afirmamos que durante este proceso de aprendizaje interfieren refuerzos tales como la estimulación recibida, la capacidad de intervención y sobre todo, lo trabajado durante la tarea; el autoconcepto (Fernández - Remesal, 2024). A lo anterior, se le suma que se demostró que las autopercepciones se desarrollan en un contexto social, esto ya sea de manera positiva o negativa, además de que se vincula directamente su actuar con el contexto en donde se ven inmersos los estudiantes, en este caso, los discentes se sentían cómodos en un espacio donde eran escuchados, posicionados como sujetos de conocimientos y estos eran integrados en sus actividades de aprendizaje y enseñanza.

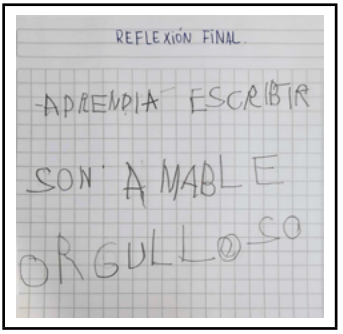
Actividad 7: Reflexiones Finales de los estudiantes respecto de la experiencia

Dentro de los diálogos finales nos parecía relevante conocer su postura frente a estas sesiones, saber su opinión respecto al método de enseñanza empleado, por lo tanto, se les solicitó que opinaran con respecto al proceso vivido. Lo anterior lo plasmaron en una reflexión final escrita, aludiendo a qué aprendieron y cómo se sintieron durante el desarrollo de la actividad. Este ejercicio permite evaluar el impacto de la didáctica y recopilar percepciones de los estudiantes entregándoles el espacio para

expresar su voz y valor al proceso personal. Cómo ocurrió en la actividad anterior, E3 no asistió por estar con licencia médica, por lo que no pudo desarrollar esta reflexión final.

E1: Séptima actividad: reflexiones finales de los estudiantes.

Figura 28. Producción escrita por E1 durante la última sesión.



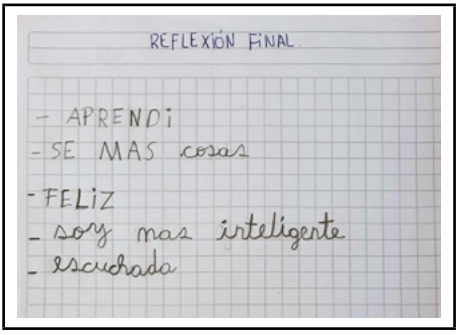
Al preguntarle a E1 por su experiencia a lo largo del proyecto, el primer comentario que realizó fue "yo estoy orgulloso", al indagar más en su respuesta, comentó sobre los avances que él pudo percibir en estos tres meses de trabajo; "se sintió escuchado y aprendió harto".

Tras recapitular las diferentes actividades que realizó durante el tiempo de trabajo, en donde recordó las dificultades que se le presentaron y cómo logró sortearlas, se le brindaron alrededor de 10 minutos para poder escribir su reflexión sobre todo lo vivido en este tiempo, le indicamos que era válido escribir o dibujar (ya que en un inicio el estudiante se inclinó por la segunda opción), sin embargo, con voz decidida dijo "yo voy a escribir, ya sé hacerlo, soy inteligente como ustedes".

Como se aprecia en la imagen, E1 escribió: “APRENDI A ESCRIBIR”, “SON AMABLE” y “ORGULLOSO”; con estas palabras el estudiante explicó la gratitud que sentía hacia el grupo de acompañamiento, resaltando la amabilidad con la que fue tratado durante todo el proceso y el orgullo que sentía al poder redactar aquellos pensamientos que hace unos meses atrás solo podían ser verbalizados cuando se le daba la oportunidad, comentó: “aprendí harto, ahora soy más inteligente”.

E2: Séptima actividad: reflexiones finales de los estudiantes

Figura 29. Producción escrita por E2 durante la última sesión.



Según sus palabras, para E2 este proceso fue de un gran aprendizaje y le permitió conocer más de ella misma, por ejemplo, explorar sus habilidades y conocer sus capacidades. Cierra esta experiencia con una reflexión sobre todo lo que aprendió en cuanto al mundo letrado, señalando que “aprendí a leer y escribir un poco más”, “soy más inteligente”. Se observa que adquirir la lectura o bien herramientas de ella, incluso en el mundo de la discapacidad intelectual tiene un fuerte componente social, el estigma, a

pesar de que se considera que ellos no comprenden, perciben o aprenden de sus entornos. Esta experiencia demuestra todo lo contrario y nos indica lo conscientes que son del mundo que los rodea.

Estas palabras generan un mayor peso al contrastarlas con las frases que mencionaba al comienzo de este proyecto. Antes de despedirnos nos agradece, ya que durante el proceso fue escuchada y respetada, lo que pronto plasmó en el escrito. Por tanto, la narrativa adquirida por E2 no solo permite que exprese sus ideas, sino que también refleja el desarrollo de un pensamiento más complejo, ya que este nivel de narración no es meramente funcional; es una ventana a un pensamiento lógico y crítico. Tener una capacidad narrativa más desarrollada permite incentivar la creación de relatos propios explorando otras formas de expresión, como también, complementar esta capacidad con la escucha para potenciar interacciones sociales y la creación de relaciones interpersonales, agregando el enriquecimiento de vocabulario a través de herramientas lingüísticas adquiridas durante el diálogo, brindando un mayor roce social.

Esta última actividad es un reflejo del impacto del proyecto, lo significativo que fue la aplicación de una didáctica centrada en el diálogo y el reconocimiento personal que pueden tener los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Es así como tras un diálogo entre pares, donde cada pensamiento es expuesto sin perjuicio, se puede cambiar la percepción no solo de estos discentes, sino también de quienes acompañan estos procesos pedagógicos. Además, esta herramienta se convierte en un arma transformadora en cuanto a que permite construir un aprendizaje sostenido y significativo, donde las ideas se contrastan, enriquecen, lo que conlleva a un resignificado de perspectivas.

En conclusión, en este espacio cada estudiante se sintió valorado y no solo como un receptor de información donde ha sido posicionado durante la mayor parte de su escolarización, sino concibiéndolo como un sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. También, al escuchar y ser escuchados, los discentes desarrollan un sentido de pertenencia hacia sus compañeros reconociendo su formación no sólo como un proceso individualista, sino como una construcción colectiva.

Capítulo IV: Reflexiones finales de la experiencia.

Paradigmas y experiencias tanto previas como finales en los discentes en relación con la capacidad narrativa, el autoconcepto y la lectoescritura.

En relación con sus experiencias previas en estas áreas, en cuanto a la capacidad narrativa, es importante mencionar que estos jóvenes-adultos, contaban con una buena disposición para querer comunicarse e incluso a asistir a los talleres, sin embargo, tal como se ha mencionado anteriormente, comunicarse no es solo la acción de hablar, sino que, para efectos de este experiencia pedagógica; se entiende la capacidad narrativa desde un contexto integral, es decir, la habilidad de contar historias, reflexiones o plasmar ideas de manera coherente, comprendiendo que no sólo implica secuenciar y ordenar los hechos y acciones; sino también la capacidad de desarrollar personajes, expresar emociones, escoger las palabras correctas, crear el ambiente idóneo y escoger el tono de voz adecuado.

De acuerdo con estos requerimientos, estos estudiantes, al querer comunicarse no lograban hacerlo de forma idónea, por ello, en el trabajo de grupo realizado se mediaban los turnos de habla, se regulaban los

tiempos y espacio, pues en ocasiones estas narrativas divagan en diferentes contextos al mismo tiempo, además el repertorio de palabras no era basto para comunicar sus pensamientos de forma oral, por lo que también aquello se requirió incrementar.

Según lo mencionado por Núñez y González (1994) el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de la experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente, estas experiencias pueden afectar tanto positiva como negativamente. De acuerdo con esta experiencia podemos suponer que las interacciones que se dieron durante el proceso, intervinieron de manera positiva en los estudiantes, asimismo, se pudo apreciar un proceso completamente cíclico, en donde se inició con una autopercepción negativa, se describían a sí mismos como personas sin conocimientos e incapaces de desarrollar nuevas habilidades, sin embargo, con el pasar de las sesiones, esta imagen que ellos tenían sobre sí mismos fue cambiando, pues se dieron momentos en los que reconocían en sí mismos avances notorios en cuanto al desarrollo de la lectoescritura (el cual era su principal motivación para participar de esta investigación); es aquí donde recae la importancia del aprendizaje dialógico, ya que gracias a esta herramienta, se pudo potenciar en los estudiantes una transformación social y cultural. Ahora bien, Salazar (2017) destaca la importancia de que las personas con Discapacidad intelectual logren la consolidación de la lectoescritura o al menos su reconocimiento, ya que esta habilidad es una herramienta esencial que les favorecerá en su integración social; en vista de los resultados obtenidos, se puede apreciar la veracidad de lo mencionado por el autor, ya que en relación con el diagnóstico señalado, estos estudiantes han sido despojados del mundo letrado, no se les ha brindando las

herramientas necesarias para su correcto desarrollo, utilizando modelos de aprendizaje mecanizados y poco actualizados, posicionando al diagnóstico como una limitante y agrupándolos en dicha categoría, sin observar las necesidades de aprendizaje de forma particular.

Es por ello la importancia de tomar el diálogo como pilar del aprendizaje en personas con discapacidad intelectual, al respecto Montealegre y Forero señalan que, en términos de lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediantes el análisis fonológico y léxico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar para posteriormente saber plasmarlo en el lenguaje escrito (2006, p, 25). Es decir que, hay una estrecha relación entre el lenguaje oral y lo plasmado en la escritura, por tanto, es fundamental la escucha activa para generar actividades desde sus vivencias con significado, al realizar este cambio didáctico mejoró esta habilidad.

Habilidades implementadas en relación con la capacidad narrativa.

Las habilidades desarrolladas en la narrativa desempeñan un papel fundamental, ya que la narración posee una connotación interpersonal: es a través del acto de contar algo y compartirlo con otros que los sujetos se encuentran y construyen sentidos y significados en conjunto. Según Balduzzi (2017), “gracias a la capacidad narrativa se puede poner en marcha una relación interpersonal que incida en la construcción de las

identidades de los diferentes sujetos que cuentan y comparten dichas historias y se identifican con ellas" (p. 149).

En este sentido, se consideró trabajar este ámbito, respaldado por Lara y Schmidth (2018), quienes sostienen que "las personas que no saben leer ni escribir, específicamente los mayores, pueden por medio de la oralidad narrar sus vivencias, las cuales sirven para que entendamos su mundo y además comprender cómo ellos se han desarrollado en él" (p. 81).

Los estudiantes que vivieron esta experiencia han pasado gran parte de sus vidas siendo considerados socialmente como analfabetos debido a un desarrollo limitado de la lectoescritura. Sin embargo, la narración oral se presentó como una herramienta esencial para destacar sus capacidades y brindarles un espacio de expresión e intercambio de conocimientos. Este enfoque permitió valorar las vivencias de los estudiantes y reconocerlas como un componente significativo de su aprendizaje, considerándolos expertos en sus propias áreas de experiencia. Como plantean los autores:

> No existen personas analfabetas, sino al contrario, como ellos, debido a su vida, han tenido que letrearse de una manera distinta: con códigos diferentes, con una escala de comunicación disímil, y al igual que los infantes cuando ingresan al colegio, tienen un cúmulo de experiencias que los hacen saber múltiples cosas, entre ellas hablar, lo cual es la base esencial para comunicarse y leer (Lara y Schmidth, 2018, p. 82).

La capacidad de narrar sus vivencias se convierte así en un recurso invaluable para comprender su visión del mundo y el contexto en el que se han desarrollado, abriendo puertas hacia un proceso lectoescritor

significativo y contextualizado. Las actividades implementadas durante la experiencia tuvieron un carácter recíproco y participativo, fomentando un ambiente interactivo en el cual los estudiantes se sintieron valorados y escuchados. La narración de historias personales, experiencias cotidianas y tradiciones se integró como un recurso clave en su proceso educativo. Este enfoque facilitó la construcción de puentes entre los saberes previos de los estudiantes y las habilidades lectoescritoras que se buscaba desarrollar, bajo la premisa de que todo acto de comunicación posee valor y significado.

En resumen, la narrativa no solo sirvió como un medio para el desarrollo de la lectoescritura, sino también como una herramienta para establecer conexiones profundas entre las realidades de los estudiantes y el mundo letrado, promoviendo al mismo tiempo el reconocimiento de su identidad y valor individual. Si se trabajara desde lo narrativo-oral, considerando la premisa de que los -socialmente- analfabetos son sujetos ricos en conocimiento de la vida, se puede utilizar ese saber como punto de partida para introducir y desarrollar habilidades de lectura y escritura por lo que el enfoque narrativo puede ser una herramienta poderosa para abordar la lectura y escritura desde una perspectiva trascendente relacionada con sus contextos.

Percepción del autoconcepto en los discentes manifestado en el proceso

En relación con esta área, si bien aquellos alumnos llegaron con una autopercepción disminuida, entendiéndose autopercepción como: "La información que el individuo transmite directamente sobre sí mismo" (Goffman, 2001). Esta a lo largo del proceso se fue incrementando de forma positiva progresivamente, todo esto a través del trabajo dialógico y situarlos en calidad de expertos en sus propias vivencias.

El escritor Goffman E, reflexiona que la persona al tener una particularidad que lo vuelve diferente a los demás, lo convierte en alguien menos apetecible, de ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser menospreciado (2001). Esto es justamente lo que ocurría hasta estas instancias, su discapacidad intelectual había hablado más que ellos mismos, es por eso que no se arriesgaban a comentar sus pensamientos, pues a lo largo de su trayectoria vital no fueron escuchados sino etiquetados.

Al ver a una persona con discapacidad intelectual, inmediatamente la sociedad tiene un prejuicio que invalida automáticamente a la persona y lo etiqueta, anulando toda posibilidad de conocer otros atributos diferentes al diagnóstico. En esta experiencia aquello se dejó atrás, se construyó una relación con ellos de forma horizontal, es decir; en igualdad de condiciones y sin jerarquías sociales.

Según Goffman (2001), algunos individuos que tienen alguna condición

que, si bien llevan consigo un estigma, parezca relativamente indiferente a ello protegido por sus creencias propias sobre su identidad, sin embargo, en este caso, pudimos percibir que es todo lo contrario, estos 3 sujetos poseían una creencia sobre sí mismo instaurada por su entorno, en donde abiertamente comentaban que son "tontos", "con problemas de la cabeza". Al indagar más profundamente sobre ello, se llega al corazón de esos dichos: sus familias, la escuela, los vecinos, entre otros. En este punto, estos dichos ya eran parte de su propia identidad.

Es así como la sociedad influye en la autopercepción, por tanto, el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez y González, 1994). Ahora bien, al comunicarse lo hacían desde una posición avergonzada. Una vez que vencieron ese miedo, ya no hubo vuelta atrás. Por consiguiente, la vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura, en este caso, estos discentes terminaron comprendiendo que son mucho más de lo que les han dicho que son. Al posicionar al que aprende en calidad de enseñante, contribuye a desarrollar el incremento y fortalecimiento de su autoconcepto (Lara y Schmidt, 2018). Aquello es lo que llevó a estos estudiantes a empoderarse de su aprendizaje, pues lo que era una voz tímida, al finalizar las intervenciones, se convirtió en una voz fuerte, incluso una voz que propone actividades para mediar y guiar el aprendizaje. Esto ocurrió finalizando los tres meses de acompañamiento, es importante hacer hincapié en esto, pues si se hubiera trabajado así desde la infancia, probablemente no solo hubieran incrementado su autoconcepto, sino también su nivel cognitivo y oportunidades de autonomía.

Se terminó con frases como: “soy inteligente”, “puedo solo/a” y “cada día aprendo más”. Cuando se deja de considerar a la persona por su simple condición y se comienza a reflexionar sobre las prácticas que se llevan a cabo en relación con su identidad personal, encontramos muchas incongruencias de lo que se dice, hace y propone.

Finalmente, podemos señalar que la integración de elementos vivenciales no solo potencia la expresión oral y la capacidad narrativa, sino que también refuerza la autoestima de los discentes quienes comienzan a reconocerse como sujetos de conocimiento, capaces de comunicar y crear desde su experiencia personal y en interacción con la comunidad. Este enfoque también favorece el desarrollo comunicativo, la inclusión, el empoderamiento y la participación activa en el entorno educativo y social desde una mirada diferente no solo de ellos mismos, sino de nosotros para con ellos. Asimismo, pareciera que ser que solo el acto de escucharlos e integrarlos como sujetos pensantes incrementa la posibilidad de aprendizaje, mucho mejor que solo concentrarnos en tareas repetitivas y que se piensan que son adaptadas para ellos, pero que en el fondo no trabajan con el sujeto desde adentro, sino con la idea que se construye sobre ellos.

Referencias

Alonsso, L. (1999). *SUJETO Y DISCURSO: EL LUGAR DE LA ENTREVISTA ABIERTA EN LAS PRÁCTICAS DE LA SOCIOLOGÍA CUALITATIVA*.

Andrade, M. J., Gómez, M. J., & Eberl Pérez, C. (2023). La escuelita: A la pinta [Trabajo de investigación, Didáctica de la escritura]. In *Universidad Austral de Chile.* Puerto Montt. https://docs.google.com/document/d/1U91Ikji1HL1FquP_P6uINNs-ktsGN6BIdNYXLWaYK3w/edit?usp=sharing.

Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *Dialnet,* 147 - 156. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6271846.

Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., & Santorum Paz, R. (2013). ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN LA ADOLESCENCIA. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN,* 21(1). https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12614/RGP_21_2013_art_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrios, J. (2015). LA EXPRESIÓN ORAL HERRAMIENTA INDISPENSAB. *CienciaMatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,* 1(1), 89-100.

Barrios, J. (2015). La expresión oral herramienta indispensable dentro del proceso comunicativo. *CienciaMatria.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7088711.pdf

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005, 08 03). Fomentar la competencia narrativa a través de la simulación conjunta entre adultos y niños: lecciones de la práctica educativa escandinava del mundo del juego. *Desarrollo cognitivo,* 20(4), 576-590. https://www.sciencedirect.com/

science/article/abs/pii/S0885201405000602?via%3Dihub

Becerra Caceres, A. (2022). La autoestima y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en una institución educativa de Cusco - 2021. In *PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA*. Universidad César Vallejo.

Bojanic, B., Bustamante, A., Marín, C., & Rojas, D. (2019). *DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN ADOLESCENTES CON SÍNDROME DE DOWN, A TRAVÉS DE LA ADAPTACIÓN DEL MÉTODO VIVENCIAL DE LECTOESCRITURA PARA ADULTOS EN LA CIUDAD DE PUERTO MONTT.*

Braslavsky, B. (2003). *¿Qué se entiende por alfabetización?* Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Callaza - Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. ISSN: 1989-2446 *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818

Castro, P., & Núñez, C. (2022). *Propuesta de mejoramiento para diversificar metodologías de la enseñanza de la lectura y escritura, desde segundo nivel de transición hasta segundo año básico del Colegio Notre Dame de la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile.* [Tesis Magíster] UNAB. https://repositorio.unab.cl/items/3ace06d3-6630-4391-9ccb-794757696a94

Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y SU IMPORTANCIA EN LA ADOLESCENCIA. *REID*, 43-64.

Collazo, A. (2014). *Habilidades comunicativas en Discapacidad intelectual.* https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28515/TFM%20?sequence=6

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social.* McGraw-Hill Interamericana de España S.L. https://luisdoubrontg.school.blog/

wp-content/uploads/2021/04/corbetta-metodologia-y-tecnicas-de-investigacion-social.pdf

De las Américas, U. (2023). *Notas de campo. Procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa.*

Denegri Coria, M., Opazo Pino, C., & Martínez Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100002

Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. (2006, Mayo). Redalyc. Retrieved October 28, 2024, from https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo.*

Donoso, C., Lecaros, C., & Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras.*

ESCUELA DIFERENCIAL LOS EUCALIPTUS. (2021). *Proyecto educativo institucional.* https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/7645/ProyectoEducativo7645.pdf

Fernández-Remesal, Á., & Verdeja Muñoz, M. (2024). Relación entre el nivel de lectoescritura y autoconcepto en el alumnado de Educación Primaria: implicaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA*, I, 23-47. https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/17434/20130

Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.* https://dokumen.pub/relaciones-de-independencia-entre-oralidad-y-escritura.html

Flores - Davis, L. E. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1 - 16. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011022.pdf

Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI.

Goffman, E. (2001). *Estigma la Identidad Deteriorada.* Amorrortu Editores

España SL.

Gómez, C., González, S., Marinas, S., & Mantilla, C. (2019, 06 21). *Rehabilitación psicosocial para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.* https://revistamedica.com/terapia-ocupacional-centros-de-rehabilitacion-psicosocial-discapacidad-intelectual-desarrollo/#:~:text=La%20discapacidad%20intelectual%20(DI)%20e-s,que%20contribuyen%20al%20nivel%20de

González, E., Hernández, M., & Márquez, J. (2013). *La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje: Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir.* SciELO México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000200011

González-Pienda, J., Núñez Pérez, C., Glez-Pumariega, S., & García García, M. (1997). AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. *Psicothema,* 9(2), 271-289. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405/7269

Grau Rubio, C., & Gil Llario, M. D. (2012). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson Educación.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.).

Hudson, M., Föster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P., & Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en primer año escolar. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200007

Hudson, M. C., Foster Marín, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela Hasenohr, M. F., Riesco Valdés, P., & Ramaciotti Ferré, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos,* 35(104). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200007

Ke, X., & Liu, J. (2017). *Discapacidad Intelectual.* IACAPAP. https://iacapap.

org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef60/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf

Lara, J., Haro, K., & Aho, J. (2022). Método vivencial de lectoescritura para adultos, aplicado a un adolescente diagnosticado con discapacidad intelectual leve-moderada. En *Investigación educacional: Evidencias para la innovación educativa.* Ariadna Ediciones.

Lara, J., & Schmidth, R. (2018). *Método vivencial de lectoescritura para adultos.*

Lara Coronado, J. (2019). Crítica al uso de la memoria como recurso de aprendizaje durante el siglo XIX en Chile. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33). https://www.redalyc.org/journal/869/86962138005/86962138005.pdf

López, C. (2011, 1). *"MÉTODOS DE LECTOESCRITURA PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL"*. CSIF. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/CRISTINA_LOPEZ_2.pdf

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada.* : 10.5944/reec.27.2016.15034

Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)* (C. Warnken & E. Pfeiffer, Eds.). Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y Dominio. *Scielo,* 9(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003

Moya, C. (2016). *CON VOZ PROPIA: A PROPÓSITO DE LA ORALIDAD EN LA ESCUELA.*

Núñez Pérez, J., González Pienda, J., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M. d. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema,* 10(1), 97-109. Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico

Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. Methuen.*

Orellana, F., Valenzuela, M., Pezoa, J., & Villalón, M. (2022). *Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos.* SciELO Chile. Retrieved November 5, 2024, from https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282022000200112

Orellana, P., Valenzuela, M. F., Pezoa, J., & Villalón, M. (2022, 0 0). *Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos.* SciELO Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282022000200112

Pabago, G. M. (2021). Una aproximación teórica al Autoconcepto. Perspectivas: *Revista Científica de la Universidad de Belgrano,* 4(2). https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/130/131

Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. Redalyc, 8(1), 99 - 109. https://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf

Pérez Terán, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 99-109. https://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf

Ramírez, R. (2012). *Pensamiento narrativo y educación*. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538010.pdf

Riaño, D. M. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95 - 107. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782251

Riaño Rincón, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciacón*, 17(1), 95-107.

Ricœur, P. (2017). *LA CAPACIDAD NARRATIVA COMO FUENTE DE DESARROLLO DE LA PERSONA EN PERSPECTIVA EDUCATIVA.* Dialnet. https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/575/111-Texto%20del%20art%c3%adculo-303-1-10-20171109.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, S., Calzadilla, Y., & Osorio, A. (2022). *La enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual leve.* SciELO Cuba. http://scielo.

sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1814-151X2022000200129

Rubio Martínez, L. (2016). La autoestima de las personas con Discapacidad Intelectual. En *Máster universitario en intervención e investigación socioeducativa.* Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38276/TFM%20Luc%C3%ADa%20Rubio%20Mart%C3%ADnez.pdf?sequence=3

Salazar, B. (2017). *La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual.* Ciencia & Futuro.

Sanchez Cacay, J. P. (2024). Bienestar social y la autoestima de un adulto con discapacidad intelectual. En *Universidad Técnica de Machala.* https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/23724/1/TT%20SANCHEZ%20CACAY%20016.pdf

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *SENADIS.* https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

UNESCO. (2023). *Qué se debe saber sobre la alfabetización.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Valdez, J. (2021). *Comprensión lectora y rendimiento académico Reading comprehension and academic performance Compreensão de leitura e desempenho académico.* Revista científica. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728

Vargas - Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova,* 14(17), 205 - 228.

Vásquez Espinoza, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-365. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20790/20537.

Tres experiencias orientadoras para trabajar la lectoescritura con personas con Discapacidad Intelectual desde el saber del otro

Este libro nace de la conexión de tres personas adultas con discapacidad intelectual y una mirada pedagógica distinta, centrada en el diálogo, la escucha y el saber del otro. A raíz de una experiencia pedagógica desarrollada con discentes de una escuela especial de Puerto Montt, se nos invita a -re-pensar sobre las metodologías tradicionales de alfabetización, explorando distintos senderos donde la expresión oral, la capacidad narrativa y el autoconcepto, los cuales se convierten en herramientas fundamentales para generar una ruta de aprendizaje que entiende que no importando la dificultad con quien se trabaja se le reconoce como un Otro.

Por tanto, la lectura de este libro, más que un manual de estrategias es una bitácora de descubrimiento mutuo. Donde los participantes fueron maestros de su propia historia, ya que sus voces, recuerdos, emociones y saberes cotidianos fueron transformados en contenido educativo, rompiendo con el enfoque mecánico y estandarizado que -muchas veces- predomina en contextos de educación especial.

Desde una visión dialógica y humanizadora, este texto pone como eje central a las personas, no a sus diagnósticos. Propone un giro pedagógico que incentiva a visualizar capacidades en lugar de carencias, posibilidades en lugar de límites. A través de relatos, actividades y reflexiones, el lector se podrá adentrarse en una experiencia que demuestra que enseñar a leer y escribir es la puerta al reconocimiento, la participación y la inclusión. Finalmente, su lectura resulta imprescindible para profesionales de la comunidad educativa, familias y todo aquel individuo interesado en una educación más igualitaria, equitativa, comprensiva y transformadora.

Universidad Austral de Chile
Sede Puerto Montt

Laboratorio de Innovación Interdisciplinario para la Educación Inclusiva