

# La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual

## *Writing in School of Intellectual Disability*

Diana Marcela Riaño Rinc3n\*

Recibido: 13 de febrero de 2012

Aceptado: 2 de junio de 2012

### Resumen

La investigaci3n analiza las pr3cticas de ense±anza-aprendizaje de la escritura en personas con discapacidad intelectual que asisten a dos centros educativos de car3cter privado que ofrecen servicios escolares y vocacionales. Se asume la escritura como proceso y para ello se retoma a autores como Flower y Hayes, Cassany y Camps y otros. El dise±o metodol3gico propuesto es el de investigaci3n acci3n pedag3gica con enfoque cualitativo, utilizando instrumentos provenientes de la etnograf±a educativa. Como estrategias de investigaci3n se realizaron observaciones de clases dirigidas por docentes y terapeutas, revisi3n de cuadernos de los estudiantes, entrevistas abiertas y se obtuvieron registros de producciones escritas realizadas en clase. El an3lisis del corpus evidenci3 que en la ense±anza de la escritura con esta poblaci3n predomina la utilizaci3n de pr3cticas mec3nicas que promueven la memorizaci3n y enfatizan en la graf±a; el acto de escribir es asumido como un producto acabado en el que no se tienen en cuenta los diferentes procesos cognitivos inmersos en cada producci3n. Esto ha generado en los estudiantes altos niveles de inseguridad, apat±a al realizar ejercicios de este tipo y baja apropiaci3n del sistema escritural.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual, escritura, escuela, aprendizaje.

### Abstract

This article is a preliminary results of the research entitled "Learning writing as a process in people with intellectual disabilities." This research analyzed the practices of learning of the writing of this population attending two private educational centers offering services and vocational school. Regarding this project resumes writing authors like Flower and Hayes, Cassany D., Camps A., among others. The methodology proposed is pedagogical research, and with the help of tools from ethnographic observations were conducted educational classes led by teachers and therapists, review of student notebooks, open interviews and records obtained written productions made in class. The analysis of this corpus showed that in the teaching of writing with this population dominates the use of mechanical practices that promote and emphasize memorization in the script, the act of writing is taken as a finished product where not taken into account different cognitive processes involved in each production. This has resulted in students high levels of insecurity, apathy to such exercises and low ownership scriptural system.

**Keywords:** Intellectual disabilities, writing, school, learning, process.

---

\* Licenciada en Educaci3n con 3nfasis en Educaci3n Especial, Universidad Pedag3gica Nacional. Candidata a Mag±ster en Pedagog±a de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco Jos3 de Caldas. Correo electr3nico: yoriher2@yahoo.es

## Introducción

Es común encontrar en las aulas de clase de personas con discapacidad intelectual un marcado predominio de prácticas tradicionales en la enseñanza de la escritura. Es evidente que las clases de lectura y escritura están marcadas en su mayoría por la utilización de ejercicios que promueven la mecanización y la memorización y no la comprensión e interiorización del sentido que en realidad tiene el acto de escribir. Esto ha generado en los estudiantes con esta condición sentimientos de frustración, temor y apatía al realizar producciones escritas. Igualmente, ha llevado a que los estudiantes permanezcan por más de seis y siete años en un mismo nivel escolar sin lograr avances significativos.

Los elementos especificados anteriormente fueron la base para plantear y delimitar el problema de la investigación, que busca principalmente promover el aprendizaje de la escritura como un proceso cognitivo, interactivo y estético en personas con discapacidad intelectual. Con el fin de tener un acercamiento a la situación se ha planteado como objetivo reconocer las características de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura dirigidas a esta población especial, al igual que se ha realizado una revisión documental que oriente al investigador sobre cómo se ha abordado la enseñanza de la escritura a las personas con discapacidad intelectual, aspecto que constituye el eje central de este artículo. Lo anterior proporcionará los elementos necesarios para que, a partir de una intervención en el aula, se pueda generar una transformación en las acciones educativas donde se promuevan prácticas que faciliten el aprendizaje de la escritura como un proceso comprensivo y con sentido y los sujetos comprometidos en esta investigación avancen en la apropiación de esta actividad del lenguaje.

Las investigación asume la escritura como proceso, retomando a Flower y Hayes (1981) y Cassany (1999), quienes consideran que el acto de escribir no se remite solo al acto motriz, sino a un proceso de expresión y reflexión en el cual el escritor utiliza una serie de procesos cognitivos necesarios para cumplir con eficiencia y significatividad la actividad, los cuales son planeación, traducción y evaluación. Asimismo, para el proceso de intervención en el aula se retoman algunas estrategias didácticas desarrolladas por Jolibert (1998, 2009), Goodman (1982) y Camps y otros (2003). Con el fin de caracterizar la población se acude con prioridad al nuevo paradigma sobre discapacidad intelectual abordado por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) (1997, 2002) y Verdugo (2002). Se retoman también las reflexiones y descripciones expuestas por Castanedo (1997) y Smith (1999).

El presente artículo ofrece una breve descripción de las personas con discapacidad intelectual, luego presenta la metodología que ha orientado la investigación para a continuación analizar las prácticas educativas de la escritura dirigidas a personas con esta condición que asisten a dos centros educativos de carácter privado que ofrecen servicios escolares y vocacionales. Posteriormente, se muestra a través de la discusión de estos resultados cómo la utilización de estas prácticas tradicionales y poco significativas ha generado en los educandos experiencias frustrantes y desmotivantes que no han permitido logros académicos significativos y funcionales, sino por el contrario han causado en ellos sentimientos de temor y apatía al realizar actividades en donde la escritura juegue un papel fundamental.

## Metodología

La investigación se orienta por el paradigma interpretativo, ya que este realiza análisis e interpretación

de situaciones sociales particulares y además buscar solución a aquellos problemas que pueden surgir de las transformaciones a las que se enfrenta la sociedad, en la que se evidencia una relación directa entre la teoría y la práctica que involucra al investigador, que en este caso es el docente, en actos reflexivos (Latorre et ál., 1997). El vínculo con este paradigma se da en la búsqueda de la cualificación y análisis de un fenómeno específico: el aprendizaje de la escritura en personas con discapacidad intelectual. Se resalta, en este sentido, la importancia de la interacción directa entre los referentes teóricos y las ejecuciones realizadas y observadas, y no se pretende la generalización del conocimiento.

Por otra parte, la investigación se acoge al enfoque cualitativo con el fin de evitar la generalización de resultados cuantificables que tienden a homogenizar las situaciones fundamentales. Utiliza un “conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri, 2008, p. 9) con el propósito de describir y reflexionar sobre problemáticas enmarcadas en un contexto específico.

En cuanto al diseño metodológico, se relaciona con la investigación acción pedagógica que tiene como objetivo fundamental “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliot, 2005, p. 67). En este sentido, es necesario reconocer todos los elementos contextuales que originan respectivas reacciones y comportamientos, con el propósito de transformar aquellas acciones que pueden generar elementos negativos y desfavorables para la comunidad.

### ***Identificación del problema***

En esta etapa se “pueden revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada” (Martínez, 2000, p. 33). La investigación toma como referente las conclusiones obtenidas en las observaciones, revisiones de cuadernos y los resultados de las entrevistas y registros en el diario de campo, los cuales evidencian que las prácticas desarrolladas por los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura no son motivantes ni significativas para los estudiantes. Hay predominio del método silábico y fonético fonológico, los ejercicios están orientados al perfeccionamiento de la grafía enfatizando en las planas, trazos, manejos de espacio, picado, actividades que se asignan a todos los educandos sin tener en cuenta sus edades, necesidades y gustos. Al revisar las producciones de los estudiantes se encontró que sus escritos son extremadamente cortos y se caracterizan por tener omisiones, sustituciones, contaminación e inclusión de números como símbolos alfabéticos; no se diferencia la estructura textual de un texto en particular y tampoco es claro para los estudiantes el objetivo de su producción. Estas prácticas llevaron a disminuir los deseos por aprender a escribir de esta población, ya que no era clara para ellos la necesidad y el sentido que tiene esta modalidad del lenguaje; además generó en ellos sentimientos de frustración, temor y desinterés al realizar ejercicios de este tipo.

Con el fin de determinar de qué manera se ha abordado esta problemática surgió la necesidad de iniciar una indagación de investigaciones que revelaran las tendencias investigativas y teóricas registradas hasta el momento. Esta revisión contempló veinticuatro investigaciones de los últimos seis años cuyo foco temático fueran procesos de escritura en personas con discapacidad intelectual; sin embargo, por la insuficiencia en el número de investigaciones abordadas,

fue necesario ampliar la revisión a procesos lectores y orales que aportaran una mirada global de las prácticas y reflexiones sobre el lenguaje en esta población.

De esta revisión se pudo concluir que las investigaciones orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura coinciden en la utilización de métodos analíticos para la enseñanza de la lectura, pues hay una gran variedad de estudios que utilizan como herramienta para su enseñanza el método global. Pero para la enseñanza de la escritura las investigaciones develan que persisten en el aula prácticas tradicionales en las cuales el método silábico y el fonético-fonológico son predominantes, como se observa en los estudios de Arribas, Lozano, Picazo y García (2006). También es preocupante que en la actualidad, habiendo tantas corrientes pedagógicas y metodológicas que conllevan aprendizajes significativos resultado de experiencias motivadoras, reflexivas e interactivas, haya estudios, como es el caso específico del estudio de Ramírez (2004), que utilicen como herramienta de intervención la “modificabilidad de conducta” de Skinner, que enfatiza en los comportamientos más que en las apropiaciones con sentido.

También entre las investigaciones revisadas se encontraron estudios en los que se implementaron nuevas estrategias para la apropiación de procesos lecto-escritos como la aplicación del método Bliss (Mackholt y Girardi, 2009), el enfoque equilibrado a través del modelo interactivo de lectura (Lagos y Correa, 2007), la lectura por medio del juego, la participación y la expresión libre (Dirección de Educación Especial de México, 2004).

De igual manera, se revisaron estudios de carácter documental como el de López (2011) y Snowling, Hannah y Henderson (2008), quienes realizan revisiones sobre diferentes métodos e intervenciones utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura a personas con discapacidad intelectual y Síndrome

de Down. Los autores afirman que las investigaciones dirigidas a esta población específica siguen siendo en pequeña escala y a menudo toman como población objeto de estudio solo niños y jóvenes. Los proyectos realizados con población mayor de edad concuerdan en la necesidad de seguir brindando procesos de alfabetización sin prejuicios que se rijan por la edad, pues los resultados obtenidos demostraron que ellos todavía están en la capacidad de aprender, como lo expresan las investigaciones de Serna (2008) y Pizarro (2004, 2006).

Lo referido anteriormente orienta la formulación de la pregunta y subpreguntas de investigación, así como los objetivos por cumplir durante todo el proceso de investigación, con el propósito de transformar esos sentimientos de frustración y temor de los estudiantes con discapacidad intelectual por sentimientos de significación y agrado a la hora de escribir. De la misma manera, se realizaron los acercamientos a las corrientes teóricas y pedagógicas que especificaron los ejes temáticos que fundamentaron el proceso investigativo, los cuales fueron la escritura como proceso, didáctica de la escritura y caracterización de las personas con discapacidad intelectual, revisión y análisis que orientó la planeación y el diseño de la intervención didáctica objetivo central de esta investigación, pero que no se profundizará en el presente artículo.

## **Discusión conceptual sobre discapacidad intelectual**

Por lo general, en la escuela hay una mirada inflexible hacia las personas con discapacidad intelectual por parte de los docentes, quienes se limitan solo a resaltar sus dificultades y limitaciones más que sus fortalezas y habilidades. Investigaciones realizadas con esta población (Batista, 2010; Lagos y Correa, 2007; Pizarro, 2006), así como observaciones y registros

realizados en los contextos institucionales seleccionados para la investigación han mostrado que hay más prejuicios negativos y restrictivos hacia estas personas que hacia las que no poseen ningún tipo de discapacidad.

Efectivamente, esta población con discapacidad intelectual tiende a ser más dependiente debido a sus bajos niveles de autonomía, autorregulación y a su compromiso cognitivo, aspectos que directamente afectan su proceso de aprendizaje. Lo anterior no quiere decir que por su condición sean personas que no logren aprender. Investigaciones como las de Troncoso y del Cerro (2005), García et ál. (2008), desarrolladas con personas que por su etiología presentan diferentes condiciones de discapacidad, han demostrado que sí es posible lograr aprendizajes si se utilizan estrategias que generen procesos cognitivos reflexivos que promuevan su autonomía e independencia.

Por su parte, la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), anteriormente Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), afirma que las personas con discapacidad intelectual no tienen una condición estática, sino que por el contrario, esta condición varía en función de los apoyos que se le brindan. Al referirse directamente al ámbito escolar, es necesario que en el aula los docentes promuevan una gran variedad de experiencias significativas y variadas que tengan en cuenta los ritmos y las necesidades individuales de cada persona con miras a que se promueva en ellos aprendizajes significativos que conlleven a elevar sus niveles de independencia.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, las investigaciones señalan que se presentan grandes compromisos, como lo dice del Río (1997), en la comprensión del lenguaje que siempre está por debajo de la norma y también son frecuentes trastornos de articulación; su desarrollo no es armónico en el sentido en que

los diferentes componentes del lenguaje, forma, contenido y uso, no evolucionan al mismo ritmo. Por tanto, en el momento de iniciar su aprendizaje, es necesario tener claro que este será un proceso largo y arduo que requiere de experiencias muy significativas que permitan una verdadera apropiación de las diferentes actividades del lenguaje.

En relación con el desarrollo motriz, las personas con discapacidad intelectual, específicamente con Síndrome de Down, presentan dificultades que influyen en sus habilidades manuales y por tanto se ven afectadas sus destrezas para escribir. De la misma manera se evidencia lentitud en su capacidad para percibir, procesar y elaborar respuestas ante los estímulos del ambiente. Esto implica la necesidad de respetarles y darles el tiempo que necesitan, pero también la de estimularles a reaccionar con más rapidez (Troncoso y del Cerro, 2005). Generalmente esta población requiere apoyos personalizados y una dedicación particular por parte del docente, que se niega debido a una mirada homogeneizante que lo lleva a impartir el conocimiento de la misma manera para todos los integrantes del aula sin tener en cuenta las condiciones específicas de cada educando. Debido a estas dificultades, escribir no es nada fácil para esta población, ya que este es un ejercicio cognitivo que involucra también el área motriz.

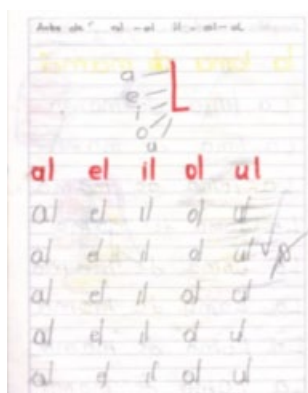
### **Análisis de los resultados de las observaciones en el aula**

Es evidente que las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la escritura a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual se han centrado en la utilización de métodos sintéticos en los que se evidencia un predominio del método silábico y fonético-fonológico. Es común encontrar que las actividades desarrolladas para los niños, jóvenes

y adultos son las mismas, no tienen en cuenta los gustos, necesidades y mucho menos las edades de los educandos. Para el aprendizaje de la escritura predominan los ejercicios de memorización y mecanización de la grafía, el manejo de espacios y el renglón donde las protagonistas de las clases de castellano son las planas de hojas completas de letras o sílabas. Esto se puede ver en los siguientes ejemplos tomados de cuadernos de español de un estudiante de once años y otro de treinta (figuras 1 y 2).



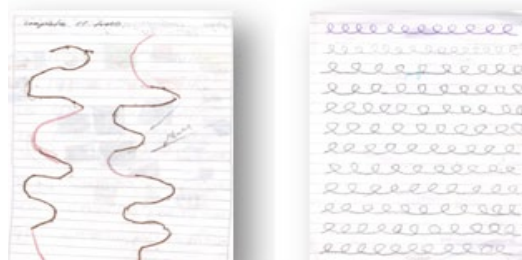
**Figura 1.** Registro cuaderno de Español  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 2.** Registro cuaderno de Español  
Fuente: elaboración propia.

Otros ejercicios predominantes, dirigidos a la población observada, son los trazos rectos, curvos, verticales, horizontales, etc., de las vocales, consonantes,

sílabas, palabras y frases. Prácticas que limitan el aprendizaje de la escritura solamente a la actividad motriz y evitan asumirla como un proceso de naturaleza social, cognitiva y cultural. Esto se puede observar en un cuaderno de español de dos estudiantes jóvenes y adultos, en donde se les solicita que completen el trazo (figura 3).



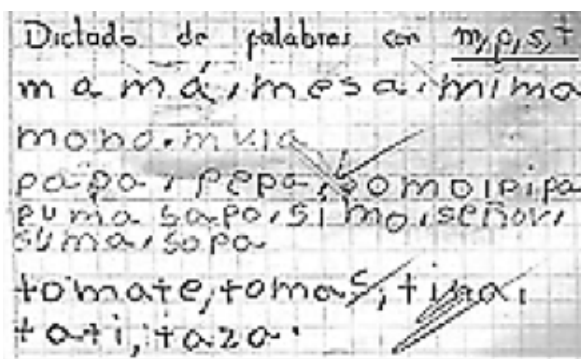
**Figura 3.** Registro cuaderno de Español  
Fuente: elaboración propia.

Son tan mecánicas estas actividades no solo para los estudiantes, sino también para el docente, que el ejercicio pedagógico se vuelve monótono, puesto que se repiten las mismas actividades en diferentes momentos del año escolar sin tener presente si ya se hicieron o no. Esto se evidencia en los cuadernos donde se observa el mismo ejercicio el 26 de mayo y se repite el 27 de julio, centrándose el ejercicio en la mecanización de palabras sueltas y sin sentido. Los siguientes registros dan cuenta de esta situación (figura 4).



**Figura 4.** Registro cuaderno de Español  
Fuente: elaboración propia.

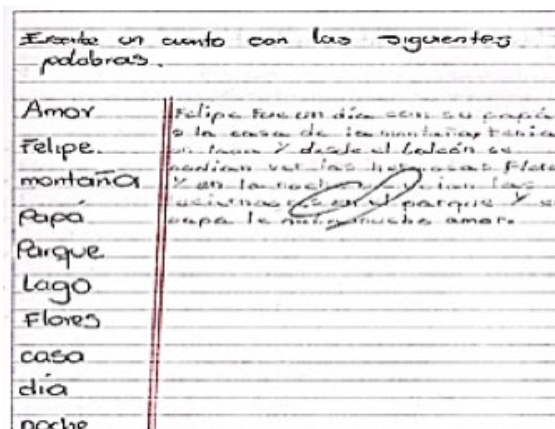
Por otra parte, no se evidencia en ninguno de los cuadernos revisados ni en las clases observadas el trabajo de la escritura como proceso en donde se promuevan los distintos momentos de la producción: planeación, textualización y revisión. El ejercicio de escribir es asumido como un producto acabado y limitante, pues al estudiante solo le es permitido producir palabras y frases que incluyan las consonantes vistas hasta el momento. De esta manera, se convierte la actividad de escribir en un momento tedioso en donde apenas se reproducen las palabras vistas hasta el momento y por tanto, se restringe la cualificación de textos espontáneos en donde los estudiantes puedan expresar sus deseos, sentimientos e inconformidades. Esto es evidente en el siguiente ejemplo en el que se le solicita a los padres de los estudiantes que en casa les realicen a estos un dictado de palabras que contengan las siguientes letras del alfabeto: m, p, s y t. A continuación se presenta una de las respuestas a esta consigna (figura 5).



**Figura 5.** Tarea asignada para casa  
Fuente: elaboración propia.

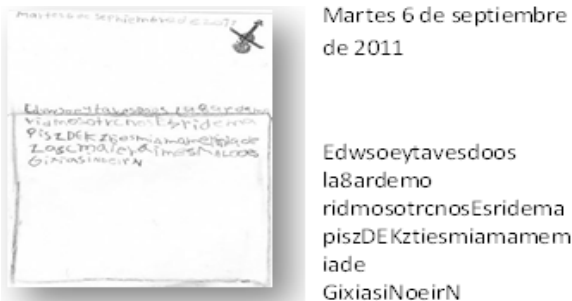
Asimismo, es notoria la ausencia de una orientación previa de las características básicas del texto por trabajar, no existe la prioridad al orientar a los estudiantes en la estructura, en las características y funcionalidad de los diferentes textos que deben producir. La prioridad es que los estudiantes llenen una serie de códigos alfabéticos en hojas en blanco, cuyo propósito de esta producción no está claro a

la hora de desarrollarla; es decir, las consignas no contienen los elementos suficientes para orientar a los alumnos sobre el tipo de texto que se va a producir, sus características, el destinatario, el contexto de producción, entre otros aspectos clave, como se puede observar en la siguiente consigna del docente: “escriba un cuento con las siguientes palabras: amor, Felipe, montaña, papá, parque, flores, casa, día y noche” (figura 6).



**Figura 6.** Registro cuaderno de Español  
Fuente: elaboración propia.

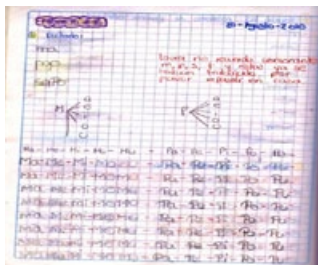
En las observaciones realizadas se encontró una consigna en la que se asigna un dibujo y se solicita al estudiante que elabore un texto, sin un objetivo claro, solo que se base en la imagen que está observando en su hoja de trabajo. Se demuestra con esto que no se parte de los intereses, ni se retoman herramientas de una producción oral o gráfica que conlleve al educando al menos a una orientación estructural del texto que creará. El siguiente ejemplo (figura 7), es una de las producciones resultado de este ejercicio y cuya consigna es: “realice un escrito que tenga que ver con la imagen que hay en cada hoja”.



**Figura 7.** Actividad de producción escrita

Fuente: elaboración propia.

Es preocupante que este tipo de actividades no sean solo orientadas por las docentes, sino que, lo que es aún más alarmante, las terapeutas del lenguaje o las fonoaudiólogas generen sus refuerzos en lectoescritura con la misma mirada mecánica y poco productiva y significativa. Ellas tendrían que ser un elemento de apoyo y significación que complementa el aprendizaje del aula escolar. Esto podría justificarse en la medida en que estos profesionales tienen muy poca formación en el área pedagógica y su rol es netamente terapéutico, pero esto no es excusa para no esforzarse en aprender y modificar las prácticas que no son beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que en este caso tienen discapacidad intelectual. Esto se pone de manifiesto en el cuaderno de fonoaudiología de uno de los estudiantes.



**Figura 8.** Registro cuaderno de fonoaudiología

Fuente: elaboración propia.

El resultado de las clases observadas, registros y entrevistas, evidencia que la mayoría de los docentes optan por utilizar estrategias provenientes de los métodos silábico y fonético fonológico como trazos, planas, asociaciones y dictados y su concepción de escritura está centrada en un conjunto de símbolos para formar palabras de una manera comprensiva. Por lo anterior, son escasas las actividades que buscan la cualificación de textos auténticos y por el contrario, predomina la consolidación silábica de palabras. Estas prácticas han generado en el grupo de estudiantes una gran apatía por la clase de Español, que a la postre es para la mayoría una de las áreas que menos les gusta, debido al temor y aburrimiento que les genera esta materia, ya que están predispuestos a la equivocación y a que les digan que está mal lo que realizan.

## Discusión de los resultados

Los análisis anteriores muestran que tanto los docentes como los terapeutas que se ven inmersos en el desarrollo de la adquisición de la escritura en personas con discapacidad intelectual no muestran mayor esfuerzo por generar experiencias significativas y con sentido en la adquisición de este proceso; por el contrario, estos profesionales tienden a repetir las prácticas a las que ellas fueron sometidas y que requieren menor esfuerzo, tiempo, dedicación y planeación.

Todas estas prácticas han generado en los estudiantes con discapacidad intelectual apatía y temor a la hora de realizar algún ejercicio relacionado con la lectura y la escritura, situación que se evidencia en las expresiones gestuales y corporales de los estudiantes observados. Lo anterior se manifiesta en la emisión de enunciados como “no sé”, “no he aprendido”, “no puedo”, “no quiero” o “no me gusta escribir”, que son comunes entre los estudiantes cuando se les solicita que realicen algún ejercicio en donde tengan que escribir. Estos son el resultado de expe-



riencias no significativas ni agradables, así como de evaluaciones que generalmente conducen a la sanción y a la exclusión para finalmente terminar en la deserción. Por tanto, la enseñanza en esta área ha promovido experiencias de fracaso escolar que representan la no promoción del grado cursado, hasta el punto de que algunos estudiantes lo repiten hasta por tres y cuatro veces. Los estudiantes han estado vinculados a procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de seis o siete años que no les han generado experiencias positivas, sino por el contrario desmotivaciones y sentimientos de frustración. Como consecuencia de esto se perjudica la “consolidación de la autoestima y se reduce la confianza en sus capacidades para enfrentar situaciones que pueden llegar a ser desafiantes para ellos” tal como lo plantea la Unicef (2007, p. 7).

Lo anterior pone de manifiesto la distancia entre lo que se hace en la escuela con esta población y lo que plantean las nuevas políticas de revolución educativa del Ministerio de Educación Nacional, que en la Resolución 2565 de 2003 establece:

Cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe la caracterización y determine la condición de discapacidad de cada estudiante, con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y garantizar la participación con miras a proponer los ajustes que la escuela debe hacer para brindarle educación pertinente. (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 4)

Según estas directrices, la escuela debe ser un lugar donde se determine individualmente las necesidades de cada estudiante en situación de discapacidad y, así como lo especifica el Ministerio de Educación, es función de los docentes reconocer las barreras a las que se puede enfrentar cada educando para así establecer los ajustes metodológicos y las adaptaciones curriculares pertinentes que le garanticen a cada estudiante un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Los estudiantes merecen acceder a la educación y estas experiencias deben convertirse en momentos divertidos y no frustrantes. Directamente en la modalidad escrita, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá considera que la escuela “no puede decretar una edad para empezar esa exploración lecto-escrita, a no ser que se actúe desde un enfoque normativo en el que se privilegie el aprendizaje mecánico de la escritura”, (2007, p. 32), sino que debe partir de una mirada en que la adquisición de este aprendizaje sea un proceso que no sea limitante por el tiempo establecido, sino por el contrario, que promueva procesos de aprendizaje que tengan en cuenta la individualidad de cada ser humano inmerso en el aula y que en verdad se conviertan en procesos de aprendizaje con sentido, que sean significativos, funcionales y motivantes para todos los estudiantes.

En síntesis, se evidencian muchos prejuicios sobre esta población en relación con su capacidad de aprendizaje, lo cual pone en evidencia que la discapacidad intelectual aún no es tenida en cuenta en el momento del diseño curricular, ni en su implementación. Esta población, por tanto, tiene que enfrentarse a situaciones de segregación en donde se resaltan sus dificultades y no se promueven estrategias que generen la enseñanza de la escritura como un proceso que parta de la individualidad del educando y que conlleve a una interiorización conceptual con sentido que en verdad sea significativa. Aunque el Ministerio de Educación Nacional establece políticas que promueven una mejor calidad educativa para esta población, muy pocos son los docentes que las conocen o las llevan a la práctica.

## Conclusiones

Las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la escritura a las que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual se han centrado en la utilización

de métodos sintéticos en los que se evidencia un predominio del método silábico y fonético fonológico. Esto se enmarca y se justifica por la condición de la población, debido a que son evidentes sus dificultades memorísticas, sus lapsos 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. Por el contrario, debe propender a elevar los niveles de apropiación, motivación y confianza a la hora de aprender a escribir. Un cambio de perspectiva en este sentido abocaría la posibilidad y las herramientas para que esta población acceda a otra forma de aprender en la cual cada ejercicio se convierta en un momento agradable, funcional y significativo. Al respecto, Vygotsky plantea: “La tarea consiste en vincular la pedagogía de la infancia deficiente con los principios y métodos generales de la educación social; encontrar tal sistema, que permita ligar orgánicamente la pedagogía especial con la pedagogía de la infancia normal” (1983, p. 59).

El análisis de las prácticas predominantes en los contextos analizados, muestra que las actividades desarrolladas no tienen en cuenta las necesidades, edades ni gustos de los educandos; por el contrario, enfatizan en la memorización y mecanización del código alfabético convirtiéndose en un ejercicio de decodificación más que de producción en el que están inmersos una serie de procesos cognitivos que orientan y le dan mayor sentido a su ejecución. Todo lo anterior ha generado en esta población altos niveles de inseguridad, temor, desmotivación y rechazo al realizar actividades en donde la escritura esté inmersa. Además experimentan frustraciones por el bajo rendimiento en sus procesos escolares que ha causado bajos progresos en sus aprendizajes y que no ha permitido

su promoción escolar, hasta el punto de que hay estudiantes que cuentan más de seis años en un mismo nivel realizando los mismos ejercicios.

Según lo presentado a lo largo del artículo, de manera general, podrían caracterizarse los escritos analizados de la siguiente manera:

- Evidencian la utilización indiscriminadamente y sin sentido del código alfabético, incluyen tanto números como símbolos alfabéticos. Comúnmente no segmentan las palabras, esto es preocupante toda vez que son estudiantes que llevan más de seis y siete años en proceso de escolarización y no han logrado apropiarse del proceso de escritura.
- Las producciones escritas son muy cortas, a tal punto que algunas no ocupan más de dos renglones, o escasamente están conformadas por una o dos palabras. No cumplen con la función comunicativa e interactiva de esta modalidad del lenguaje.
- Los textos no evidencian el dominio de la estructura de un tipo de texto particular: descriptivo, explicativo, narrativo, entre otros.
- La mayoría de los escritos presenta omisiones, sustituciones, inversiones y rotaciones de consonantes y vocales.

En relación con las finalidades de la escritura, es notorio que los docentes buscan la decodificación del código alfabético más que la apropiación de un proceso comprensivo y significativo; la escritura no es considerada como un instrumento de expresión y reflexión que le abre las puertas al educando a nuevos conocimientos y a su entorno donde predomina la información escrita.

## Reconocimientos

Investigación asociada: “Aprendizaje de la escritura como proceso en personas con discapacidad intelectual”, requisito para obtener el título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010 - 2012.

Instituciones en las que se realiza la investigación: Fundación Integral Avancemos y Fundación Pro-madin.

## Referencias

- Arribas, Lozano, Picazo y García. (2006). Proyecto hoy quiero escribir: el uso de la pizarra digital en educación especial. *Revista pulso Madrid*, 29, 119-137.
- Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y de Desarrollo AAIDD (1997). *Retraso mental, definición, clasificación y sistema de apoyo* (Trad. Verdugo M. y Jenaro C.). Madrid: Alianza.
- Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y de Desarrollo AAIDD (2002). *Retraso Mental Definición, Clasificación, y Sistemas de Apoyos* (10ª ed.) (Trad. Verdugo M. y Jenaro C.). Washington: Asociación Americana sobre Retraso Mental.
- Batista I. (2010) *Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de estas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán viejo*. Recuperado el 15 de mayo del 2011, de [http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista\\_i/doc/batista\\_i.pdf](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista_i/doc/batista_i.pdf)
- Camps, A., etc. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- Dirección de Educación Especial de México. (2004). *El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple México*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/publicaciones/EDidact03.pdf>
- Del Río, M. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Flower y Hayes. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- García, E., et ál. (2008). El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad. *Educere investigación arbitrada*, 12 (42), 575-587.
- Goodman Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferrero y P. Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura* (pp.107-127). México: Siglo Veintiuno.
- Jolibert J. y Jacob J. (1998). *Interrogar y Producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Jolibert J. y Christine S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lagos I. y Correa S. (2007). *El enfoque equilibrado, La alfabetización de niños con discapacidad intelectual leve*. Universidad de Concepción, Sede Los Ángeles. Recuperado el 29 de agosto de 2012, de <http://www.elcisne.org>
- Latorre, B., et ál. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- López, C. (2011). Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_38.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_38.html)
- Mackholt, D. y Girardi, C. (2009). Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2 (11), 37-49. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212414003>
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica*, 1 (7), 27-39.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2007). Educación para todos. *Al tablero*, 43, 3-7.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de Octubre 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pizarro, H. (2004). La enseñanza de la lectura a personas adultas con trastornos del desarrollo. *Revista Educación*, 28, 157-167. Recuperado el 23 de octubre de 2011 de [redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028113.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44028113.pdf)
- Pizarro, H. (2006). Un medio para la enseñanza de la lectura más allá de los rótulos diagnósticos. *Revista Educación*, 30, 127-139. Recuperado el 1 de octubre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44030108>
- Ramírez, D. (2004). Propuesta didáctica para potenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con síndrome de Down. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 35, 49-81.
- Sampieri, R., y otros. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Secretaría de Educación Distrital – SED. (2004). *Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Secretaría de Educación Distrital - SED. (2007). *Series cuadernos del currículo Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital - SED.
- Serna, N. (2008). *El aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual*. XVII Jornadas Nacionales de Ruedas. Mendoza - Buenos Aires. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de [www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias.../Serna.pdf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias.../Serna.pdf)
- Smith, R. (1999). *Niños con retraso mental, guía para padres, terapeutas y educadores*. México: Trillas.
- Snowling, M. , Hannah, N. y Henderson, L. (2008). The literacy development in children with Down syndrome: implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 62-67. Recuperado el 5 de octubre de 2011, de <http://www.down-syndrome.org/reviews/2066/reviews-2066.pdf>

Troncoso, M. y Del Cerro, M. (2005). *Síndrome de Down: lectura y escritura* (3ª reimpresión) (revisada). Barcelona: Editorial Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Verdugo, M. (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. *Siglo cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (205), 1-17.

Vigotsky, L. (1983). *Fundamentos de defectología* (Trad. Julio Guillermo Blank). Moscú: Editorial Pedagógica de Moscú.

Unicef. (2007). *Propuesta para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: Unicef.