

# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

18 (2) 2023

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Preferencias literarias en Primaria e influencia de género / Literary preferences in Primary and gender

..... 1-27

Lectura literaria y escritura creativa (discapacidad intelectual) / Literary reading and creative writing (intellectual disabilities)

..... 28-55

Impacto cognitivo de las modalidades de medios digitales en la comprensión lectora / Impact of Digital Media Modalities on Reading Comprehension.....

.....56-87

Comprensión lectora a través de la colaboración y el diálogo / Reading comprehension through collaboration and dialogue.....

.....88-114

Habilidades lingüísticas y lectoras en textos narrativos y expositivos / Linguistic and Reading Skills (Narrative and Expository Texts)

..... 115-144

## **CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD**

### **Directora/ Chief**

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

### **Editor jefe/ Editor in Chief**

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

### **Editoras/ Editor**

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

### **Editores técnicos/ Technical editor**

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

### **Secretaria/ Secretary**

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

### **Editores versión en inglés/ Editor English version**

- Pedro García Guirao, Universidad de Murcia, España
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

### **Comité Editorial/ Editorial committee**

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

### **Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)**








- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

### **Comité ético/ Ethics Committee**

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

## INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



### EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga

*Investigaciones Sobre Lectura (ISL)* es una revista científica que se edita semestralmente

### CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: [isl@compresionlectora.es](mailto:isl@compresionlectora.es)

Dirección: [isl@uma.es](mailto:isl@uma.es)

ISSN: 2340-8685

© 2014-2023





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities

**Marcela Jarpa Azagra**

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Carolina González Ramírez**

<https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Vanessa Vega Córdova**

<https://orcid.org/0000-0003-3333-4798>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Herbert Spencer González**

<https://orcid.org/0000-0003-1484-4477>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Katherine Exss Cid**

<https://orcid.org/0000-0002-2926-6932>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



<https://doi.org/10/isl.2.18.2023.17794>



**Reception:** 23/09/2023

**Acceptation:** 26/11/2023

**Contact:** marcela.jarpa@pucv.cl

### Abstract:

The purpose of this article was to investigate the reading and creative writing experiences of a group of adults with intellectual disabilities (ID) through the implementation of literary workshops that would allow them to redefine their relationship with literature. To this end, a didactic experience was designed and applied to a group of 9 adults with ID, called the Advisory Group, during the COVID-19 Pandemic period, so that they could experience a space for cultural recreation and emotional containment, sharing resources for expression and creativity. The methodology used was based on the inclusive research model (Salmon, Barry, & Hutchins, 2018) as a framework for action and didactic design from gender pedagogy (Chaisiri, 2010). Among the main results are the identification of reading interests, where a preference for narrative and informative genres such as comics and news is highlighted; and in writing, a greater inclination towards the production of messages and writing to improve handwriting and memory is observed. It was also possible to create a didactic model that proposes some activities and resources to address the creation of literary workshops and, finally, the main assessments of the Advisory Group around the experience of participating in these workshops were collected.

**Keywords:** Literary reading, creative writing, intellectual disability, rights approach, independent living.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



# I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities

## INTRODUCTION

This research addresses an unresolved problem of exclusion in the population with intellectual disabilities in Chile, which points to the current pedagogical model of literacy, since it focuses only on teaching reading and writing from a functional perspective (Miranda, 2016; Ángel Muñoz, 2019). It leaves out the possibility of installing in this group a taste for reading and writing in a creative way, promoting the development of reading, and writing habits that allow them to experience moments of recreation, enjoyment, interpretation, and literary creation.

In our country, there are few initiatives of this type, and it is therefore necessary to continue to make progress in this area, taking as a reference experiences such as those of Alcazar (2023), who states that Easy Reading is a necessary and effective alternative for bringing reading and the pleasure of reading to people with intellectual disabilities, since it is possible that through this methodology they may experience the pleasure of reading, since it has been shown that there is no variety of materials adapted to their comprehension needs, which means that access to literary reading is limited.

On the other hand, the work developed by easy reading clubs can also contribute to improving reading comprehension skills, since, as Pérez Machado and Ávila Clemente (2021) point out, they work with the aim of promoting reading and social participation, a necessary aspect if literary reading is to be established as a social practice among people with intellectual disabilities.

Following this perspective, this article shows the process that was carried out to promote spaces for the enjoyment of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities during a period of the COVID-19 pandemic in Chile. It was this context that motivated a

double purpose for the study: firstly, to generate instances of emotional support and accompaniment during the phases of confinement and, secondly, to promote different aspects of their independent life from the rights approach associated with the stimulation and access to a literary culture.

The study was designed and carried out from an inclusive research approach, which promotes the full participation of people with intellectual disabilities in research that concerns them and whose topics are of interest to them. These investigations always ensure that the process is fully collaborative (Pallisera et al., 2017; Salmon et al., 2018; Walmsley et al., 2018). This is very important as the results show a significant increase in personal wellbeing and greater development of skills related to self-direction, autonomy, and self-evaluation in people with intellectual disabilities who participate. In fact, people themselves acknowledge that these experiences help them to express themselves freely on issues that are important to them, to defend their rights and to participate in socially valued activities (Petri et al., 2018).

In this way, a space for integral development was co-constructed, which made it possible to develop a didactic model of literary reading and creative writing that allowed the work of literary workshops and creative activities to be guided by the needs and expectations of the group of adults with ID, with a focus on improving their skills and motivations. Given the pandemic context, all sessions were conducted virtually.

Thus, the organization of the article first considers some theoretical and conceptual references that guided the design of this didactic experience. Next, the methodological framework describes the process followed

step by step. Then the results are presented and finally the conclusions and some limitations are discussed.

#### *Literacy of People with Disabilities in Chile*

Literacy and disability seem to be two universes in constant tension. In Chile, considering the Convention on the Rights of Persons with Intellectual Disabilities (2006) and the AAIDD model (Schalock et al., 2021), the General Education Law 20.370 (2009) and Law 20.422, (2010) were enacted. The curriculum of special schools and regular schools with PIE (*Programa de Integración Escolar* or School Integration Program) has also been revised to ensure equal opportunities for all (MINEDUC, 2016). All this is done because the priority objectives are to contribute to the development and learning of conventional literacy in a comprehensive way, and also that people with intellectual disabilities enjoy reading, considering that access to it and its recurrent exercise allow an improvement in the use of language (MINEDUC, 2016).

The acquisition of reading not only favors the performance of activities of daily living and the improvement of speech and language processes, promoting cognitive development (Buckley & Perea, 2006), but also access to the wide and rich world of literature. However, these goals have not been fully applied to the formal education of people with ID. In both cases, the educational process is oriented towards an instrumental and functional acquisition of reading and writing. Therefore, most of the texts that are read and produced are at a descriptive level, without interpretation or connection to other texts of literary intent, ideas, or enjoyment in the broadest sense (Emerson et al., 2005; Grant et al., 2003).

This functional perspective has led people with ID to have a low sense of competence in reading and writing, visualizing them as highly challenging tasks with low levels of achievement. This has a direct impact on motivation and on the level of involvement and satisfaction with their performance (García & De Caso, 2004).

We believe that instances of enjoyment of reading and writing should go beyond the formal necessity to strengthen aspects such as the recognition of their needs, interests, and tastes. This task is a challenge for the investigative, interdisciplinary, and collaborative work proposed in this study.

#### *The mediation of literary reading*

According to Robledo (2017), for centuries "reading" was a privilege to which few had access. With the passage of time and the development of psychology, emphasis began to be placed on the concept of reading as a construction of meaning (Cassany, 2006), until today, when both reading and writing are understood as social and cultural practices, and therefore all citizens have the right to access them. This approach reinforces the right approach of people with disabilities, since reading is recognized and validated in them as a socio-cultural practice, so that it is feasible to implement reading strategies that make it possible to access the voice of the reader in the exercise of constructing the meaning of texts (Bombini, 2008).

In this sense, the aim is to promote literary enjoyment, therefore it is necessary to create instances and activities that allow the personal involvement of the reader in the work, so that he/she can establish a relationship with reading. For this, the work of reading mediation is fundamental, since it is necessary to dynamize spaces and instances where encounters between the reader and the book are generated (Cerrillo, 2016). This is justified by the fact that mediation consists of a process of constructing a space characterized by talking about books, where there is space to listen to others, in an atmosphere of trust that favors the socializing dimension of reading (Munita & Manresa, 2012).

In this way, the realization of reading situations in which literature allows the subject to dialogue with his sociocultural environment and his community, favors the development of a personal bond with literary reading and consolidates the taste for it. To this end, the mediator is a facilitator (Chambers, 2007) who promotes the dialogue between the reader and the works, in addition to contributing to the development of a taste for reading, since, as Cerrillo (2016) points out, literary reading allows the reader to simulate situations or build imaginary worlds, and also gives him the possibility to experience other sensations, such as moods, which have no place in the framework of functional reading. Thus, the reader, as an active agent in their formative exercise, must develop a literary competence that allows them to face the readings proposed to them (Munita, 2017).

#### *Creative writing and its accompaniment from the process approach*

Writing should be considered not only as a means of communication or as a tool for learning and accessing knowledge. Through writing, people can express their

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

perceptions of their world, appreciate, and question their immediate environment, and even express their most intimate feelings and fantasies. Life experiences are projected in words, since it is possible to build, polish and embellish people's written productions thanks to the support of writing workshops; it is then that literature evokes and promotes personal interests and it is possible to create texts, stories, and opinions that free people's voice (Zuñiga, 2014; Frugoni, 2002).

For García (2011), creative writing transcends the boundaries of professional, journalistic, academic, and technical writing; it includes literature and its genres and subgenres. The difference between professional and functional writing and creative writing is that in the latter, creativity, aesthetic quality, and originality prevail, and the main purpose is the personal expression of emotions, desires and/or dreams.

It is important to consider this perspective in the educational and formative curriculum, since it will allow students of different educational levels and with different conditions and abilities to approach reading and literature from a pleasurable perspective, becoming active readers and passionate writers who let their imagination fly, because, as Rodari (2002) stated, "fantasy is an instrument to know reality" and to enrich our personality.

Notwithstanding the above, it should not be forgotten that creative writing is also a process of production and, as such, requires guidance and planning, so it is also necessary to approach its teaching and support from the perspective of teaching writing as a process (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Álvarez, 2010) and from the perspective of genre pedagogy (Hyland, 2007; Chaisiri, 2010).

Some experiences in this field (Spencer et al., 2020; González et al., 2023) confirm that this approach is also necessary for working with people with intellectual and/or developmental disabilities, although each stage of this process will require different strategies and didactic resources, since the needs and supports are in some cases very specific.

In order for people with ID to produce texts, it is essential to give meaning to the writing process, not only from a functional point of view, but also by generating goals and purposes that take into account their needs and interests. This is the only way to influence motivational aspects (Hayes, 1996) through a friendly environment that invites

them to participate in the creation of a text (García & De Caso, 2004). In this way, students leave the passive role and take on an active role in the construction of their own writing experiences.

In this regard, a study by Reyes and Cruz (2020) with university students with intellectual disabilities in an academic integration program indicates that reading and writing materials should focus on increasing the levels of appropriation, motivation, and confidence to learn to write. There is a relationship between materials and teaching methods appropriate to the context. In this way, the traditional view of memorization, the use of *planas* or dictations, or other frustrating or demotivating activities for the exercise of writing, has been discarded.

Some studies that have been conducted to enhance processes and skills involved in the writing of people with disabilities allow differentiating three moments of writing: before, during and after (Ángel Muñoz, 2019). Regarding the strategies used before writing, Deadline-Buchman and Jitendra (2006) state that these are oriented to the planning and organization of ideas, as well as the recognition of the structure of the text through graphic organizers, allowing them to establish an objective and facilitating the evocation of ideas about what they want to write. Thus, the work of the mediator is fundamental during this process, who, through simple and easy-to-understand instructions, guides the generation of ideas.

Then, during the writing process, Saddler (2006) mentions that it is essential to provide strategic instructions that motivate people with intellectual disabilities to continue writing, thus avoiding the desertion of the task, in addition to providing support that allows them to evoke as many ideas as possible to nurture their writing, avoiding the repetitive use of themes and words. This is because people with intellectual disabilities have a scarce lexical store, which is in addition to their difficulties in evoking information from memory.

Finally, the strategies used after writing are focused on enhancing self-monitoring, since they present support needs that allow them to identify and correct their errors, whether spelling errors or elements that are affecting coherence and cohesion, in addition to corroborating whether what is written is related to the objective set prior to the production of the text (Sherman & De la Paz, 2018). For this, it is essential to work from metacognition, guiding the reflection and analysis of their actions, providing them with permanent support that allows them to return to what

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

was previously planned and, in this way, to ensure that the writing is related to the objective and the main ideas proposed in the planning.

## METHODOLOGY

The present study is exploratory in nature and framed in a qualitative paradigm, under the model of inclusive research, as it promotes the active participation of people with intellectual disabilities in all research processes related to their needs and interests (Walmsley et.al., 2018). The above makes it possible to highlight the role and importance of this group of people as collaborative partners, empowered in their role and aware of their importance in the research process (Salmon et.al., 2018).

### *General Objective*

To design a didactic model that enhances the literary reading and writing experiences of a group of adults with intellectual disabilities.

### *Specific objectives*

1. To study the reading and creative writing experiences of a group of adults with intellectual disabilities,
2. To promote the enjoyment of reading and literary creation in a group of people with intellectual disabilities through the implementation of workshops that allow them to re-signify their relationship with literature.
3. To value the experiences of reading and creative writing that the group of adults with intellectual disabilities was exposed to in the workshops applied.

### *Research question*

What activities promote literary reading and creative writing in people with intellectual and/or developmental disabilities that allow them to re-signify their relationship with literature?

### *Participants*

The participants of this study correspond to 9 adults with intellectual disabilities (5 women and 4 men), whose ages range from 24 to 54 years. These people form the Advisory Group (AG), a team that works permanently in the research and is considered as collaborators and co-investigators. As

co-investigators, they have informed consent and approval from the University Bioethics Committee to use this corpus.

The inclusion criteria for the adaptation of the sample were: being older than 18 years, having communication skills, actively participating in the research team, and having a diagnosis of mild or moderate intellectual disability according to the standards of the *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSMV-5* (2014).

### *Design, instruments, and procedures*

In order to establish a formative path with the advisory group (Guillespie & Graham, 2014), the development of the research considered designing the following phases:

1. Reading and writing interests exploration phase: This phase aimed to learn about the participants' previous experiences with literary reading and creative writing. For this purpose, a questionnaire of 13 questions was designed and applied, whose categories of consultation were organized in two themes. The first was related to reading and considered the following aspects: knowledge of literary genres; frequency of reading; reading interests and functions of reading. The second was oriented to the field of creative writing and the aspects consulted were: frequency of writing; writing functions and interests.
2. Design phase: the purpose of this phase was to construct didactic material to activate the participants' prior knowledge of some literary genres of interest that they declared in the questionnaire used in phase 1. In the same way, activities were designed to model the reading and writing of the following literary genres: short story, comic strip, poem, diary, and letter.
3. Implementation phase: this corresponds to the realization of the workshops that operated under the name "Creative Narratives Workshop". There were five sessions organized as follows: Session (1) was called "socio-emotional bonding". The aesthetic effect was approached from the affective trampoline strategy (Jolibert et al., 1997). In session (2), the access to knowledge process was worked on, with an emphasis on knowledge of the structure of genres. Session (3) focused on planning the selected discursive genre using graphic organizers and brainstorming. Session (4) developed the preliminary writing of the texts.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



Session (5) focused on revising the texts and receiving feedback.

4. Evaluation Phase: This phase had a twofold objective: on the one hand, to collect the perceptions of the consulting group about their participation in the creative writing workshops and, on the other hand, to socialize their literary products with the whole team. For this purpose, session 6 of the metacognitive reflection consisted of each person reading their literary text, answering questions, or listening to the comments of their peers; then a focus group was made with questions aimed at finding out their experience and satisfaction with this activity. They were transcribed and the technique of inductive thematic content analysis was applied.

As for the application modality of all the literary workshops, they were conducted virtually and synchronously through the ZOOM platform, due to the pandemic context. Participants were provided with a tablet and an Internet connection, which allowed for online collaboration. Prior to the workshops, training was provided on the use of electronic devices, but it should be noted that most of them are active users of this type of media. Therefore, virtual questionnaires and a series of activities and resources were designed and used to work with them. Throughout the process, the necessary support was provided to make this experience not only enjoyable, but also a learning space for all team members.

### Results

In this section, we will present the results of this study according to the stated objectives. First, we will present the interests in reading and literary writing expressed by adults with intellectual disabilities. Next, we will describe the didactic model of writing and reading, along with its activities and resources; then we will show a selection of texts produced by the participants. Finally, we present the evaluations they made after the workshops.

### Reading and Writing Interests

In this section, we present the results of the questionnaire applied to the participants' reading and creative writing interests. For this purpose, we organize the results into two dimensions: a) reading interests and b) writing interests.

Reading interests: this dimension shows the characteristics that characterize the reading activity of the participants,

which allows us to know in greater depth their interests in this area. Three aspects can be identified: the discursive genres they like to read, the corpus they read, and the functions they ascribe to reading. Each of these will be discussed in more detail below.

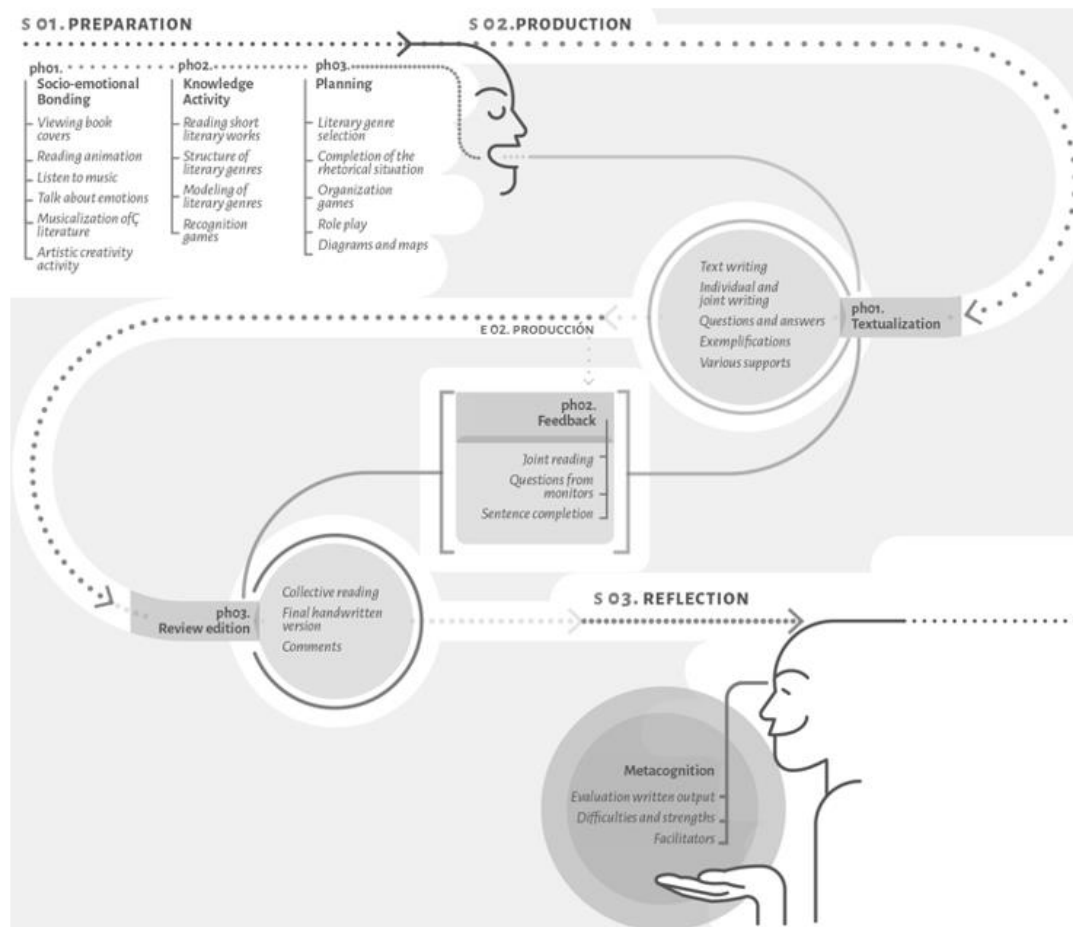
- Discursive reading genres: They tend to prefer reading narrative genres such as: news, comics, letters, and diaries. They show little preference for the short story and the poem.
- Reading Corpus: Among the titles of the works identified by the participants, we find the following: *Condorito*, the Bible, national newspapers (*Las últimas noticias*).
- Reading functions: the vast majority of the participants stated that they read to be informed and to learn, only two stated that they also read for entertainment.

The reading experiences identified so far allow us to demonstrate the scarce presence of reading, and especially literary reading, in the lives of people with intellectual disabilities. The corpus of works to which they have access is limited, as well as the genres to which they are accustomed, which is why reading is seen from a functional perspective, where the facets of learning and information are more relevant than literary enjoyment.

Writing interests: This dimension shows the characteristics that characterize the participants' writing activity, which allows us to know more about their motivations for writing and what they usually write. For this purpose, the following elements were considered: discursive genres of writing, functions of writing and purposes.

- Discursive genres of writing: The genres of writing declared by the participants correspond to the following: songs, recipes, e-mails. In some cases, they are used for copying exercises.
- Functions of writing: the functions of writing indicated by the participants are diverse, but the following stand out: to let others know what I think/feel, to tell stories, and also as a therapy because it allows them to relax.
- Purposes of writing: when asked when they write, the participants tended to reveal what motivates them to write; we found the following purposes: to answer and send messages, to complete tasks, to exercise memory and to improve handwriting.

**Figure 1.** Didactic model of literary reading and creative writing for people with intellectual and/or developmental disabilities



*Didactic model of literary reading and creative writing*

Considering the specialized literature and the experience of working with the Advisory Group, it was possible to propose a model of didactic experience that promotes the development of literary reading and creative writing in people with intellectual disabilities and, from this, the activities and resources used. Figure 1 illustrates this model.

Stage 01 of preparation, focuses on situating the subjects in terms of their emotions, interests, and previous experiences, thus proposing the writing task as a motivating activity that is close to them.

Three phases of action are activated in this phase: The first, socio-emotional connection (f01), which seeks to connect the subjects with different emotions and feelings based on the visualization or perception of different artistic experiences with expressive writing (Pennebaker, 1995; Harvey & Farrell, 2003; Lepore & Greenberg, 2002; Baikie

& Wilhelm, 2005; Walker, Shippen, Alberto, Houchins, & Cihak, 2005); the second (f02), knowledge activation, which seeks to stimulate memories related to literary knowledge and thus relate them to the writing task; the third, planning, is of a more linguistic nature and seeks to become aware of the rhetorical situation (topic, audience, and purpose), but also to orient them to their voice within the text, that is, who they want to be in the writing and the reasons for this decision. From here, the topics and literary genres they want to read and write about also emerge. Stage 2, Production, opens a recursive process aimed at the joint writing of literary texts, with constant accompaniment and different types of support, according to the particular case of the needs of each writer. This stage is composed of three phases: textualization (f01), in which the writing of the text begins, either individually or collectively; feedback (f02), a phase in which the writer receives suggestions for improving his/her text; and revision and editing (f03), in which the writer adjusts the text according to the suggestions and finalizes his/her writing.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

Finally, stage 3, metacognition, provides a space for reflection on the writing process and allows the identification of the strengths or weaknesses that emerged during the production of the text.

It is important to emphasize that in each stage of this writing process, methods and techniques from participatory design and co-design are used, such as: cultural probes and self-reporting tools, using technological aids such as telephones or tablets; tools for eliciting narrative discourse, such as logs; visualization and co-creation tools, such as the creation of sheets using the *maketools* technique (<https://maketools.com/>), plus other methods adapted ad-hoc, such as PiX interaction scores based on icons and pictograms. Our interdisciplinary way of working has allowed us to integrate knowledge by making it converge in the tools, devices, and methods we use in our co-research and co-design sessions. The meeting of different disciplinary approaches is materialized in these "border objects" that are activated in workshops with our advisory group under the paradigm of inclusive research, opening new and significant learning opportunities for everyone, especially for each discipline involved.

#### Texts written by the participants.

This section presents the authentic texts written by the participants as part of the didactic experience of the workshops. In some cases, due to their poor legibility, they are accompanied by the transcription.

#### Evaluations of the Reading and Creative Writing Experiences of the Group of Adults with Intellectual Disabilities

Most of the participants in the study valued their participation in the literary workshop positively, as they pointed out that it was something they had never done before. Based on what they said in the final focus group, two dimensions were created, one corresponding to reading and the other to writing, in order to group the participants' evaluations of these dimensions. Below is a description of each of these dimensions and the categories that emerged.

#### Reading: opportunities and difficulties

The analysis of the data made it possible to identify two main categories: positive and negative evaluations, as shown in Figure 2.

The block corresponding to the positive evaluation shows that the focus is on functional reading, which ultimately

Image 1. Comic written by participant 1

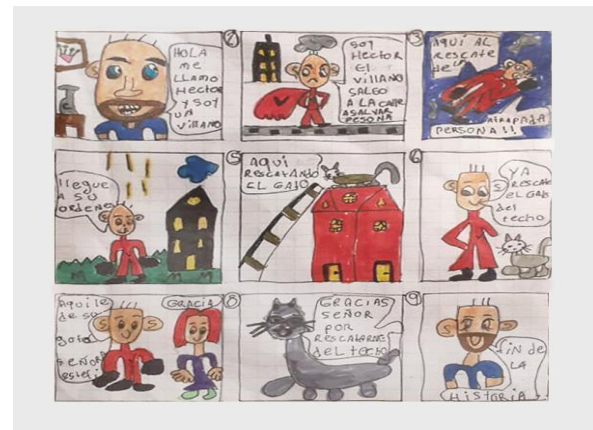


Image 2. Text written by participant 2

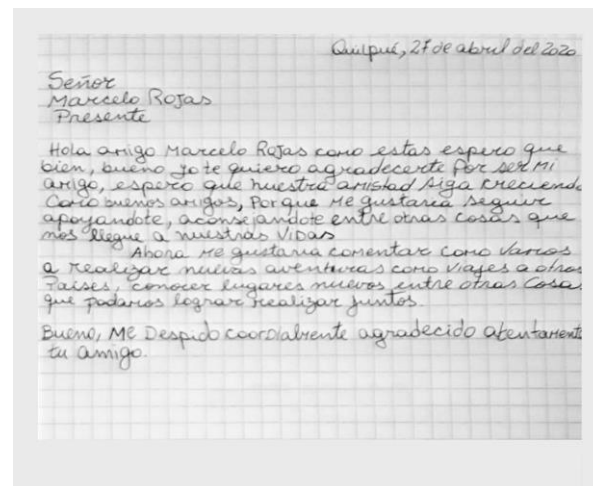


Image 3. Poem written by participant 3

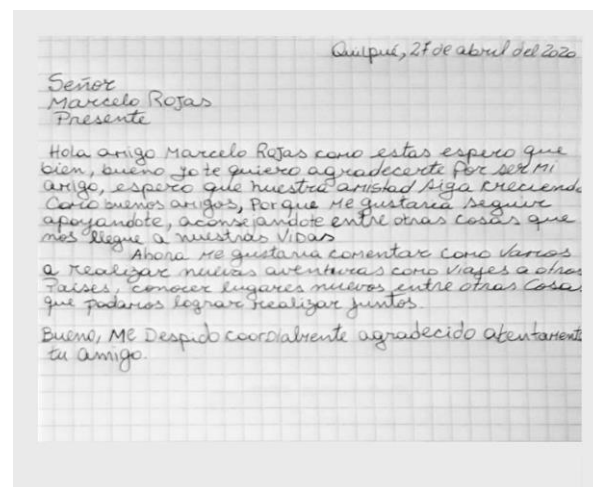
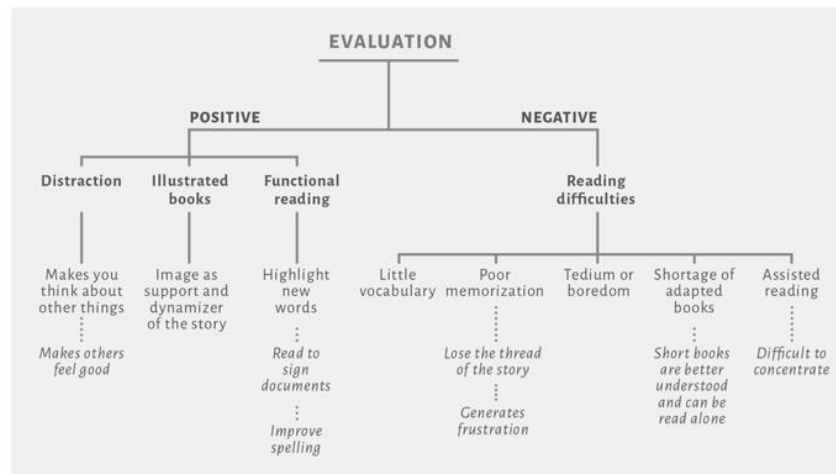
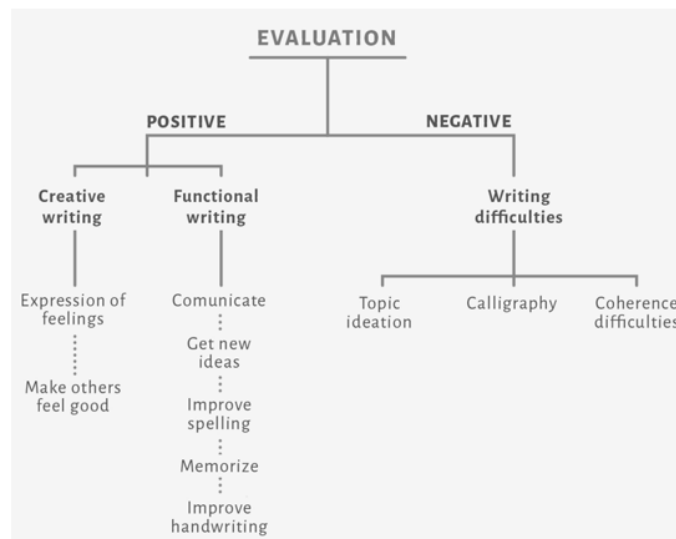


Figure 2. Evaluations on reading



Source: Own elaboration

Figure 3. Evaluations on writing



Source: Own elaboration

reveals that, from their perspective, reading allows them to perform specific tasks related to increasing their vocabulary and improving their spelling, as well as being a support for the development of their daily activities.

As far as enjoyment is concerned, although they recognize that reading is also a distraction and allows them to think about other things, it does not have a great impact on their daily activities because the spaces set aside for it are scarce and most of them do not have mediators who motivate and encourage them to read literary works.

The negative evaluations, on the other hand, refer mainly to the difficulties encountered in reading, which refer to problems such as poor memorization, lack of vocabulary, and others that depend on the context, such as the lack of adapted books and reading assistance.

#### Writing: Functionality vs. Creativity

In a positive sense, writing allows them to communicate, to memorize information, and they also consider that it contributes to improving their spelling and writing skills.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

There is very little reference to creative writing, but they associate it mainly with the expression of feelings; however, it is possible to point out that the opportunities given to them to develop creative writing are minimal.

The negative evaluations are also associated with the functional and are related to how they perceive their performance in this task; one of the main difficulties is the ideation of topics and the coherence of their ideas since most of the writing exercises are focused on making textual copies of texts for memorization purposes.

According to what has been revealed in the previous sections, it is possible to point out that the participants are able to recognize the difficulties associated with the reading and creative writing tasks, especially in the latter, since one of the main obstacles is the generation of ideas, which is why the preparation phase of writing is so important, since it is there that the greatest amount of support is concentrated in order for them to be able to generate their own ideas. Figure 3 illustrates these conclusions.

## CONCLUSIONS

The proposed study has highlighted the need to create opportunities for literary reading and creative writing as a space that enables the development of independent living for people with intellectual disabilities. This would allow them to explore other facets of what it means to read and write, since the evaluations they make of their linguistic experiences in these areas are limited to a purely functional perspective, making explicit their limitations and frustrations and, therefore, generating a distance from literary enjoyment.

In order to have a positive impact in this area, interdisciplinary work is needed to promote, on the one hand, the taste and habit of reading and writing in a recreational way, and, on the other hand, different areas of personal development of people with ID, such as imagination, aesthetic enjoyment of narrative, and individual projection towards other spaces and interactions. As Cassany (1999) suggested more than two decades ago, it is essential that the literacy materials used in the program are natural, real, intentional, and contextualized. In this way, experiences are triggered that contribute to the enrichment of their life projects.

On the other hand, the use of different supports conceived and designed from an accessible perspective requires literacy educators who have the necessary expertise to work with people with ID as well as with supports designed with the purpose of increasing the accessibility of the writing process. For this purpose, the inclusive research methodology is key, as it is the framework that allows the co-design of materials according to each context.

Another essential element of this type of initiatives is related to the recognition of the interests that people with intellectual disabilities have in this field, since in this way it is possible to broaden their reading and writing experiences, having the possibility of incorporating new tools that allow them to move away from a welfare-based approach to a rights-based one.

Although it is true that the study was an opportunity to recognize and value this group of people, it is necessary to recognize that the sample was small, therefore it is not possible to establish greater generalizations, especially for the results of perceptions and evaluations. Regarding the design of the didactic intervention, another limitation was that in some cases it was necessary to adapt to the literature already adapted, otherwise it was necessary to make the adaptations by the same group of researchers.

### Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

**Authors' contributions:** Conceptualization, MJA, CGR, VVC; Methodology, MJA, VVG, HSG; analysis qualitative, MJA CGR; research, MJA, VVC, HSG, KEC; preparation of the original manuscript, MJA, CGR; revision y edition, MJA, CGR, VVC. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

**Funding:** Research funded by Fondecyt Regular Project No. 1190798 "New challenges for education in Chile: support for independent living of adults with intellectual or developmental disabilities" (2019-2023). [Investigación financiada por Proyecto Fondecyt Regular N° 1190798 "Nuevos desafíos para educación en Chile: apoyos a la vida independiente de adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo" (2019-2023)]

**Acknowledgments.** Grupo Asesor PUCV.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

## REFERENCES

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Alcázar, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1202>
- Ángel Muñoz, S. (2019). Estudio de la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad intelectual de aulas inclusivas. *Revista Retos XXI*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2346>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5®)* (5a Ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Baikie, K., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment. Journal of Continuing Professional Development*. 11:338-346.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y aprendizaje*, 15(58), pp. 43–64. doi: 10.1080/02103702.1992.10822332.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46, p. 19-35.
- Buckley, S., & Perera, J. (2006). *Lectura y escritura en estudiantes con síndrome de Down*. Una visión de conjunto. CEPE.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a Genre Pedagogy to teach writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181-199.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Convención de las Naciones Unidas (2006). *Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNCRPD)*.
- Deatline-Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 39–54. <https://doi.org/10.2307/30035531>
- Emerson, E. B., Davies, I., Spencer, K., & Malam, S. (2005). *Adults with learning difficulties in England*. 2003/4.
- Frugoni, S. (2002). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. [Presentation]. *Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo*. Buenos Aires, Argentina.
- Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

- García, J.-N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141–159. <https://doi.org/10.2307/1593665>
- García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos* 2011 (33), 49-60.
- Grant, G.W., Ramcharan, P., & Goward, P. (2003). Resilience, family care, and people with intellectual disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 26, 135-173.
- González, C; Jarpa-Azagra, M., Catalán-Henríquez, S. & Vega-Córdova, V. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 320–339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>.
- Guillespie, A. & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Council for Exceptional Children*, 80;4, 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Harvey, A. G. y Farrell, C. (2003). The efficacy of a Pennebaker-like writing intervention for poor sleepers, *Behavioral sleep medicine*, 1(2), pp. 115–124. doi: 10.1207/S15402010BSM0102\_4.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Erlbaum.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16 (2007) 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Jolibert, J., Sraiki, C. & Herbeaux, L. (1997). Formar niños lectores y productores de poemas. Dolmen Ediciones.
- Ley Chile (2019). LEY 20.370 Ley General de Educación
- Ley Chile (2010). LEY 20422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
- Lepore, S. J., & Greenberg, M. A. (2002). Mending broken hearts: Effects of expressive writing on mood, cognitive processing, social adjustment, and health following a relationship breakup. *Psychology & Health*. 17(5), 547-560, DOI: 10.1080/08870440290025768
- MINEDUC, (2016). Recomendaciones para una política de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Unidad de Curriculum Educativo-UCE, June 16. [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf)
- Miranda, A. M. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista Inclusiones*. 1(3),115-145. <http://hdl.handle.net/11181/4806>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Munita, F. & Manresa, M. (2012). “La mediación literaria”. En: T. Colomer & Fitipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del libro.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Puyaltó, C.; Vilà, M., & Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 1-18.
- Pérez Machado, C., y Ávila Clemente, V. (2021). Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down*. *Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down* (34), 38-50.
- Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

- Pennebaker, J. W. (1995) "Emotion, disclosure, and health: An overview", In *Emotion, disclosure, & health*. Washington: American Psychological Association, pp. 3–10.
- Petri, J.; Embregts, P. J.; Taminiau, E. F.; Heerkens, L.; Schippers, A. P., & Van Hove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193-201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>
- Reyes Lastiri, M. E., & Cruz Juárez, D. (2020). Leer y escribir en la universidad: Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *DIDAC*, (75 ENE-JUN), 48–56. [https://doi.org/10.48102/didac.2020.75\\_ENE-JUN.37](https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.37)
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Fundación SM.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Planeta.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. State University of New York-Albany. <https://doi.org/10.2307/30035555>
- Salmon, N., Barry, A., & Hutchins, E. (2018). Inclusive research: an Irish perspective. *British Journal of Learning Disabilities*. 46, 4: 268-277. <https://doi.org/10.1111/bld.12247>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: un consenso emergente. *Siglo Cero, Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 29–36. <https://doi.org/10.14201/scero20215232936>
- Sherman, C. K., & De La Paz, S. (2018). FIX: A Strategic Approach to Writing and Revision for Students with Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 50(4), 233–242. <https://doi.org/10.1177/0040059918757944>
- Spencer, H., Vega, V., Exss, K., Jarpa, M., & Álvarez-Aguado, I. (2020). Including intellectual disability in participatory design processes: Methodological adaptations and supports. In *Proceedings of Participatory Design Conference 2020 - Participation(s) Otherwise (PDC '20: Vol. 1, pp. xx-xx)*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3385010.3385023>
- Walker, B., Shippen, M., Alberto, P., Houchins, D., & Cihak, D. (2005). *Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities*. Georgia State University. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x>
- Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- Zuñiga, R. (2014). Creando pretextos para motivar la escritura creativa a partir de la percepción sensorial en personas invidentes: Una experiencia de taller de escritura creativa con personas invidentes en la sala de atención a discapacitados "Jorge Luis Borges" del Centro Cultural de Santiago de Cali. [Master Dissertation]. Universidad del Valle, Colombia.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). I read and you write: an experience of literary reading and creative writing in a group of adults with intellectual disabilities. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.





# ISLL

Scopus®



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual

**Marcela Jarpa Azagra**

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Carolina González Ramírez**

<https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Vanessa Vega Córdova**

<https://orcid.org/0000-0003-3333-4798>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Herbert Spencer González**

<https://orcid.org/0000-0003-1484-4477>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



**Katherine Exss Cid**

<https://orcid.org/0000-0002-2926-6932>

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*



<https://doi.org/10/isl.2.18.2023.17794>



**Recepción:** 23/09/2023

**Aceptación:** 26/11/2023

**Contacto:** marcela.jarpa@pucv.cl

#### Resumen:

El presente artículo tuvo como objetivo indagar en las experiencias de lectura y escritura creativa de un grupo de adultos con discapacidad intelectual (DI) mediante la implementación de talleres literarios que les permitieran resignificar su relación con la literatura. Para ello se diseñó y aplicó una experiencia didáctica a un grupo de 9 adultos con DI, denominado Grupo Asesor, durante el periodo de Pandemia COVID-19 con el fin de que pudieran experimentar un espacio de recreación cultural y contención emocional, compartiendo recursos de expresión y creatividad. La metodología utilizada se basó en el modelo de investigación inclusiva (Salmon, Barry y Hutchins, 2018) como marco de acción y el diseño didáctico desde la pedagogía del género (Chaisiri, 2010). Entre los principales resultados se encuentran la identificación de los intereses de lectura, donde se destaca una preferencia por géneros narrativos e informativos como los cómics y la noticia; y en escritura, se observa una mayor inclinación hacia la producción de mensajes y a escribir para mejorar la caligrafía y la memoria. También fue posible crear un modelo didáctico que propone algunas actividades y recursos para abordar la creación de talleres literarios y, finalmente, se recogieron las principales valoraciones del Grupo Asesor en torno a la experiencia de participar en estos talleres.

**Palabras clave:** Lectura literaria, escritura creativa, discapacidad intelectual, enfoque de derechos, vida independiente.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



# Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda un problema de exclusión no resuelto en la población con discapacidad intelectual en Chile que apunta al actual modelo pedagógico de alfabetización, ya que solo se enfoca en enseñar la lectura y escritura desde una perspectiva funcional (Miranda, 2016; Ángel Muñoz, 2019). Deja fuera la posibilidad de instalar en este grupo el gusto por leer y escribir de manera creativa, propiciando el desarrollo de hábitos lectores y escritores que les permitan experimentar momentos de esparcimiento, disfrute, interpretación y creación literaria.

En nuestro país las iniciativas en esta línea son escasas, y por ello es necesario seguir avanzando en esta materia, tomando como referencias experiencias como la de Alcázar (2023), quien plantea que la lectura fácil se erige como una alternativa necesaria y potente para acercar la lectura y el disfrute lector a las personas con discapacidad intelectual, pues es posible que a través de esta metodología experimenten el placer lector, puesto que se ha evidenciado que no existe variedad de materiales adaptados a sus necesidades de comprensión, generando que el acceso a la lectura literaria sea limitado.

Por otra parte, el trabajo desarrollado por clubes de lectura fácil puede también constituirse como un aporte para mejorar las habilidades de comprensión lectora, pues tal como señalan Pérez Machado y Ávila Clemente (2021), estos funcionan con el objetivo de fomentar la lectura y participación social, aspecto necesario si se quiere instaurar la lectura literaria como una práctica social en personas con discapacidad intelectual.

Siguiendo esta perspectiva, el presente artículo muestra el proceso que se llevó a cabo para promover espacios de disfrute de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual durante un periodo

de la Pandemia COVID-19 en Chile. Fue este contexto que motivó un doble propósito para el estudio: primero, generar instancias de contención emocional y acompañamiento durante las fases de confinamiento y segundo, potenciar distintos aspectos de su vida independiente desde el enfoque de derechos asociados al incentivo y acceso a una cultura literaria.

El estudio se diseñó y ejecutó desde el enfoque de investigación inclusiva, que promueve la plena participación de las personas con discapacidad intelectual en investigaciones que les atañen y cuyos temas abordados sean de su interés. Estas investigaciones resguardan en todo momento que el proceso sea plenamente colaborativo (Pallisera et al., 2017; Salmon et al., 2018; Walmsley et al., 2018), lo que resulta muy relevante, pues los resultados evidencian un incremento considerable en el bienestar personal y un mayor desarrollo de habilidades relacionadas con la autoinstrucción, autonomía y autoevaluación en las personas con discapacidad intelectual que participan. De hecho, las propias personas admiten que estas experiencias les ayudan a expresarse libremente sobre asuntos que les son importantes, a defender sus derechos y a participar de actividades socialmente valoradas (Petri et al., 2018).

Es así como se co-construyó un espacio de desarrollo integral que permitió levantar un modelo didáctico de lectura literaria y escritura creativa, permitiendo orientar el trabajo de los talleres literarios y las actividades de creación con el foco puesto en potenciar las capacidades y motivaciones desde las necesidades y expectativas del grupo de adultos con DI. Dado el contexto de pandemia, todas las sesiones se realizaron de manera virtual.

De esta manera, la organización del artículo considera, en primer lugar, algunos referentes teóricos y conceptuales

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

que orientaron el diseño de esta experiencia didáctica. A continuación, el marco metodológico describe paso a paso el proceso que se llevó a cabo. Luego, se presentan los resultados y, finalmente, se discuten las conclusiones y algunas limitaciones.

#### *Alfabetización de las personas con discapacidad en Chile*

Al hablar de alfabetización y discapacidad pareciera que son dos universos en una tensión permanente. En Chile, considerando la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad Intelectual (2006) y el modelo de la AAIDD (Schalock et al., 2021), se promulgan la Ley General de Educación 20.370 (2009) y la Ley 20.422, (2010). También se ha revisado el Currículum de las Escuelas Especiales y Escuelas Regulares con PIE (Programa de Integración Escolar), con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos (MINEDUC, 2016). Todo esto se lleva a cabo pues son objetivos prioritarios el aportar al desarrollo y aprendizaje de la lectura y escritura convencional de manera comprensiva y también que las personas con discapacidad intelectual disfruten de la lectura, considerando que el acceso a ella y su ejercicio recurrente permitan una mejora en el uso del lenguaje (MINEDUC, 2016).

Adquirir el aprendizaje de la lectura favorece no solo la realización de actividades de la vida diaria y la mejora en los procesos de habla y lenguaje, potenciando el desarrollo cognitivo (Buckley y Perea, 2006), sino que también el acceso al amplio y rico mundo de la literatura. Sin embargo, los objetivos mencionados anteriormente no han sido traspasados totalmente a la educación formal de personas con DI. En ambos casos, el proceso formativo se orienta hacia una adquisición instrumental y funcional de la lectura y escritura. Por tanto, la mayoría de los textos que se leen y producen se ubican en un nivel descriptivo, sin interpretación o conexión con otros textos de intención literaria, ideas o goce en el sentido más amplio (Emerson et al., 2005; Grant et al., 2003).

Esta perspectiva funcional ha incidido en que las personas con DI posean un bajo sentimiento de competencia frente a la lectura y escritura, visualizándolas como tareas altamente desafiantes, con escaso nivel de logro. Esto incide directamente en la motivación y en el nivel de implicación y satisfacción para su realización (García y De Caso, 2004). Consideramos que instancias de disfrute de la lectura y la escritura deben trascender la necesidad formal

a fin de fortalecer aspectos como el reconocimiento de sus necesidades, intereses y gustos. Esta labor constituye un desafío para el trabajo investigativo, interdisciplinar y colaborativo que se propone en este estudio.

#### *Mediación de la lectura literaria*

De acuerdo con Robledo (2017), durante siglos “leer” fue un privilegio al que pocos accedían. Con el paso del tiempo y el desarrollo de la psicología se comenzó a dar énfasis a la concepción de la lectura como una construcción de sentido (Cassany, 2006) hasta llegar al día de hoy en que tanto la lectura como la escritura son concebidas como prácticas sociales y culturales, por tanto, todas y todos los ciudadanos tenemos el derecho de acceder a ellas. Este abordaje refuerza el Enfoque de Derecho de las personas con discapacidad, pues se reconoce y valida en ellos la lectura como una práctica sociocultural, de manera que sea factible implementar estrategias de lectura que posibiliten acceder a la voz de los lectores en el ejercicio de construcción de significado de los textos (Bombini, 2008).

En este sentido, lo que se busca es promover el disfrute literario, por tanto, es preciso generar instancias y actividades que permitan la implicación personal del lector con la obra, a fin de que pueda establecer una conexión con la lectura. Para ello, el trabajo de mediación de la lectura es fundamental, pues es preciso dinamizar espacios e instancias en donde se generen encuentros entre el lector y el libro (Cerrillo, 2016). Lo anterior, se justifica en el hecho de que la mediación consta de un proceso en el que se construye un espacio que se caracteriza por hablar de libros, en donde hay cabida a la escucha de los otros, en un ambiente de confianza que favorezca la dimensión socializadora de la lectura (Munita y Manresa, 2012).

De esta manera, la realización de situaciones de lectura en donde la literatura permite al sujeto dialogar con su entorno sociocultural y su comunidad, favorece el desarrollo de un vínculo personal con la lectura literaria y va consolidando el gusto por ésta. Para ello el mediador es un facilitador (Chambers, 2007), que promueve el diálogo entre lector y las obras, además de contribuir al desarrollo del gusto por la lectura, puesto que tal como señala Cerrillo (2016) la lectura literaria permite que el lector simule situaciones o construya mundos imaginarios, y también le da la posibilidad de experimentar otras sensaciones como estados de ánimo, que en el marco de la lectura funcional no tienen cabida. Así, el lector como agente activo en su

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

ejercicio formativo ha de desarrollar una competencia literaria que le permita enfrentarse a las lecturas que se le proponen (Munita, 2017).

*La escritura creativa y su acompañamiento desde el enfoque de proceso.*

La escritura no debe ser considerada únicamente como un recurso de comunicación ni como un dispositivo de aprendizaje y acceso al conocimiento. A través de la escritura una persona puede manifestar las percepciones que tiene acerca de su mundo, también puede valorar y cuestionar su entorno cercano e incluso expresar sus más íntimos sentimientos y fantasías. Las experiencias vitales se proyectan en las palabras, pues es posible construir, pulir y embellecer las producciones escritas de las personas gracias al apoyo de talleres de escritura; es entonces cuando la literatura convoca y promueve los intereses personales y es posible crear textos, historias y opiniones, liberando la voz de las personas (Zúñiga, 2014; Frugoni, 2002)

Para García (2011) la escritura creativa desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros. La diferencia entre escritura profesional y funcional y escritura creativa es que en esta última priman la creatividad, la calidad estética y la originalidad, siendo el principal propósito la expresión personal de emociones, deseos y/o sueños.

Es importante considerar esta perspectiva en el currículo educacional y formativo, pues permitirá que los estudiantes pertenecientes a niveles educativos distintos y con diversas condiciones y capacidades se acerquen a la lectura y literatura desde una perspectiva placentera, convirtiéndose en lectores activos y escritores apasionados que dejan volar su imaginación, porque, como afirmaba Rodari (2002), “la fantasía es un instrumento para conocer la realidad” y para enriquecer nuestra personalidad.

No obstante lo anterior, no hay que olvidar que la escritura creativa también es un proceso de producción y como tal requiere acompañamiento y planificación, por lo tanto, también es necesario enfocar su enseñanza y apoyo desde la enseñanza de la escritura como proceso (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Álvarez, 2010) y desde la perspectiva de la pedagogía del género (Hyland, 2007; Chaisiri, 2010)

Algunas experiencias en este ámbito (Spencer et al., 2020; González et al., 2023), confirman que este abordaje también es necesario para el trabajo con las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, sin embargo, cada etapa de este proceso requerirá de estrategias y recursos didácticos diversos, pues las necesidades y los apoyos son, en algunos casos, muy específicos.

Para lograr que las personas con DI produzcan textos es fundamental otorgarle un sentido al proceso de escritura, no solo desde lo funcional, sino más bien generando metas y propósitos que consideren sus necesidades e intereses. Solo así se logrará incidir en los aspectos motivacionales (Hayes, 1996) a través de un ambiente amigable, de manera tal que los invite a ser parte de la creación de un texto (García y De Caso, 2004).

Esto hace que los estudiantes dejen el rol pasivo y se empoderen de un rol activo en la construcción de sus propias experiencias de escritura. Al respecto, un estudio de Reyes y Cruz (2020) con estudiantes universitarios con discapacidad intelectual en un programa de integración académica señalan que los materiales de lectura y escritura se deben enfocar en aumentar los niveles de apropiación, motivación y confianza para aprender a escribir. Se da la relación entre los materiales y formas de enseñanza adecuados al contexto. De esta manera, se ha desechado la visión tradicional de memorización, la realización de planas o dictados u otras actividades frustrantes o desmotivadoras hacia el ejercicio de la escritura

Algunos estudios que se han realizado para potenciar procesos y habilidades implicadas en la escritura de personas con discapacidad permiten diferenciar tres momentos de la escritura: antes, durante y después (Ángel Muñoz, 2019). En cuanto a las estrategias utilizadas antes de la escritura, Deatline-Buchman y Jitendra (2006) plantean que estas se orientan a la planificación y organización de ideas, así como también al reconocimiento de la estructura del texto a través de organizadores gráficos, permitiéndoles establecer un objetivo y facilitando la evocación de ideas sobre lo que desean escribir. Es así como la labor del mediador es fundamental durante este proceso, quien, a través de instrucciones sencillas y de fácil comprensión, guía la generación de ideas.

Luego, durante la escritura, Saddler (2006) menciona que es fundamental ir proporcionando instrucciones estratégicas que motiven a las personas con discapacidad

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

intelectual a seguir escribiendo, evitando de esta forma la deserción de la tarea, además de entregar apoyos que les permitan evocar la mayor cantidad de ideas que nutran su escritura, evitando caer en el uso repetitivo de temas y palabras. Esto debido a que las personas con discapacidad intelectual poseen un almacén léxico escaso lo que se une además a sus dificultades en la evocación de la información desde la memoria.

Finalmente, las estrategias empleadas después de la escritura se centran en potenciar el automonitoreo, pues presentan necesidades de apoyo que les permitan identificar y corregir sus errores, ya sean ortográficos o elementos que estén incidiendo en la coherencia y cohesión, además de corroborar si lo escrito se relaciona con el objetivo fijado previo a la producción del texto (Sherman y De la Paz, 2018). Para esto es fundamental trabajar desde la metacognición, orientando la reflexión y análisis de sus acciones, entregándoles apoyos de forma permanente que les permitan volver a lo planificado previamente y, de esta forma, lograr que el escrito se relacione con el objetivo y las ideas principales propuestas en la planificación.

## METODOLOGÍA

### *Participantes*

El estudio que presentamos tiene un carácter exploratorio y se enmarca en un paradigma cualitativo, bajo el modelo de investigación inclusiva, pues se promueve la participación activa de las personas con discapacidad intelectual en todos los procesos investigativos que se vinculen con sus necesidades e intereses (Walmsley et.al., 2018). Lo anterior, permite relevar el rol e importancia de este grupo de personas como socios colaboradores, empoderados en su papel y conscientes de su importancia en el proceso de investigación (Salmon et.al., 2018; ).

### *Objetivo general*

Diseñar un modelo didáctico que potencie las experiencias de lectura y escritura literaria en un grupo de adultos con discapacidad intelectual

### *Objetivos específicos*

1. Indagar en las experiencias de lectura y escritura creativa de un grupo de adultos con discapacidad intelectual.
2. Fomentar el disfrute lector y la creación literaria en un grupo de personas con discapacidad intelectual mediante la implementación de talleres que les permitan resignificar su relación con la literatura.
3. Valorar las experiencias de lectura y escritura creativa a las que se vio expuesto el grupo de adultos con discapacidad intelectual en los talleres aplicados.

### *Pregunta de investigación*

¿Qué actividades fomentan la lectura literaria y escritura creativa en personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo que les permitan resignificar su relación con la literatura?

### *Participantes*

Los participantes de este estudio corresponden a 9 adultos con discapacidad intelectual (5 mujeres y 4 hombres), cuyas edades fluctúan entre los 24 y 54 años. Estas personas conforman el Grupo Asesor (GA), equipo que trabaja de forma permanente en la investigación y que son considerados como socios colaboradores y coinvestigadores. Al ser coinvestigadores, se cuenta con los consentimientos informados y las autorizaciones del Comité de Bioética de la Universidad para utilizar este corpus.

Los criterios de inclusión para la conformación de la muestra fueron: ser mayor de 18 años, tener habilidades comunicativas, participar activamente en el equipo de investigación y tener un diagnóstico de discapacidad intelectual leve o moderada, según los estándares del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSMV-5* (2014).

### *Diseño, instrumentos y procedimientos*

Con el fin de establecer un recorrido formativo con el Grupo Asesor (Guillespie y Graham, 2014), el desarrollo de la investigación contempló el diseño de las siguientes fases:

1. Fase de indagación sobre intereses lectores y de escritura: esta tuvo como objetivo conocer las

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

experiencias previas con la lectura literaria y la escritura creativa de los participantes. Para ello, se diseñó y aplicó un cuestionario de 13 preguntas cuyas categorías de consulta se organizaron en dos temas. El primero corresponde a lectura y contempló los siguientes aspectos: conocimientos de géneros literarios; frecuencia de lectura; intereses lectores y funciones de la lectura. El segundo, en tanto, se orientó al ámbito de la escritura creativa y los aspectos consultados fueron: frecuencia de escritura; funciones de la escritura e intereses de escritura.

2. Fase de diseño: esta tuvo como objetivo construir material didáctico para activar el conocimiento previo de los participantes en torno a algunos géneros literarios de interés que declararon en el cuestionario aplicado en la fase 1. De la misma manera, se diseñaron actividades para modelar la lectura y la escritura de los siguientes géneros literarios: cuento, cómics, poema, diario de vida y carta.
3. Fase de implementación: esta corresponde a la realización de los talleres que funcionaron bajo el nombre “Taller de Narrativas Creativas”. Se efectuaron 5 sesiones, las que se organizaron de la siguiente manera: La sesión (1) se denominó “Vinculación socioemocional”. Para ello se abordó el efecto estético a partir de la estrategia trampolín afectivo (Jolibert et al., 1997). En la sesión (2) se trabajó el proceso de Acceso al Conocimiento, en dónde el énfasis estuvo en el conocimiento de la estructura de los géneros. La sesión (3) abordó la planificación del género discursivo seleccionado, mediante organizadores gráficos y lluvia de ideas. La sesión (4) desarrolló la escritura preliminar de los textos. En la sesión (5) se abordó la revisión de los textos y su retroalimentación.
4. Fase de evaluación: esta fase tuvo un doble objetivo, por una parte, recoger la percepción del Grupo Asesor respecto de su participación en los talleres de escritura creativa y, por otro, socializar sus productos literarios con todo el equipo. Para ello la sesión 6 de Reflexión Metacognitiva consistió en que cada uno leyera su texto literario, respondiera la preguntas o escuchara los comentarios de sus compañeros; luego se hizo un

*focus group* con preguntas destinadas a conocer su experiencia y satisfacción con esta actividad. Se transcribieron y se aplicó la técnica de análisis de contenido temático inductivo.

En cuanto a la modalidad de aplicación de todos los talleres literarios, estos se llevaron de manera virtual y en modalidad sincrónica a través de la plataforma ZOOM, debido al contexto de pandemia. Los participantes contaban con una tablet y conexión a internet, lo que permitió el trabajo colaborativo en línea. Previo a los talleres se realizaron capacitaciones para el uso de los dispositivos electrónicos, sin embargo cabe señalar que la mayoría de ellos son usuarios activos de este tipo de soportes. Fue así como se diseñaron y aplicaron cuestionarios virtuales y una serie de actividades y recursos que permitieron trabajar con ellos. Durante todo el proceso se prestaron los apoyos necesarios para que esta experiencia fuera no sólo placentera sino también un espacio de aprendizaje para todos los miembros del equipo.

#### *Resultados*

En este apartado presentaremos los resultados de este estudio, siguiendo los objetivos planteados. Primero, presentaremos los intereses de lectura y escritura literaria que declaran tener los adultos con discapacidad intelectual. A continuación, describiremos el modelo didáctico de escritura y lectura, junto con sus actividades y recursos; posteriormente mostraremos una selección de textos producidos por los participantes. Finalmente, presentamos las valoraciones que experimentaron una vez terminados los talleres.

#### *Intereses de lectura y escritura*

En este apartado presentamos los resultados emanados del cuestionario aplicado sobre intereses de lectura y escritura creativa de los participantes. Para ello organizamos los resultados en dos dimensiones: a) intereses de lectura y b) intereses de escritura.

Intereses de lectura: esta dimensión da cuenta de los rasgos que caracterizan la actividad lectora de los participantes, lo que permite conocer con mayor profundidad sus intereses en este ámbito. Al respecto, es posible identificar tres aspectos: los géneros discursivos que les gusta leer; el corpus de lectura y las funciones que le atribuyen a leer. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

- Géneros discursivos de lectura: Se tiende a privilegiar la lectura de géneros de índole narrativa como son: noticia, cómic, carta y diario de vida. Escasamente señalan preferencias por el cuento y el poema.
- Corpus de Lectura: entre los títulos de obras que elicitaban los participantes encontramos lo siguiente: *Condorito*, la biblia, diarios de circulación nacional (*Las últimas noticias*).
- Funciones de lectura: la gran mayoría de los participantes indicó que leían para estar informados y para aprender, sólo dos indicaron que además leían por entretenimiento.

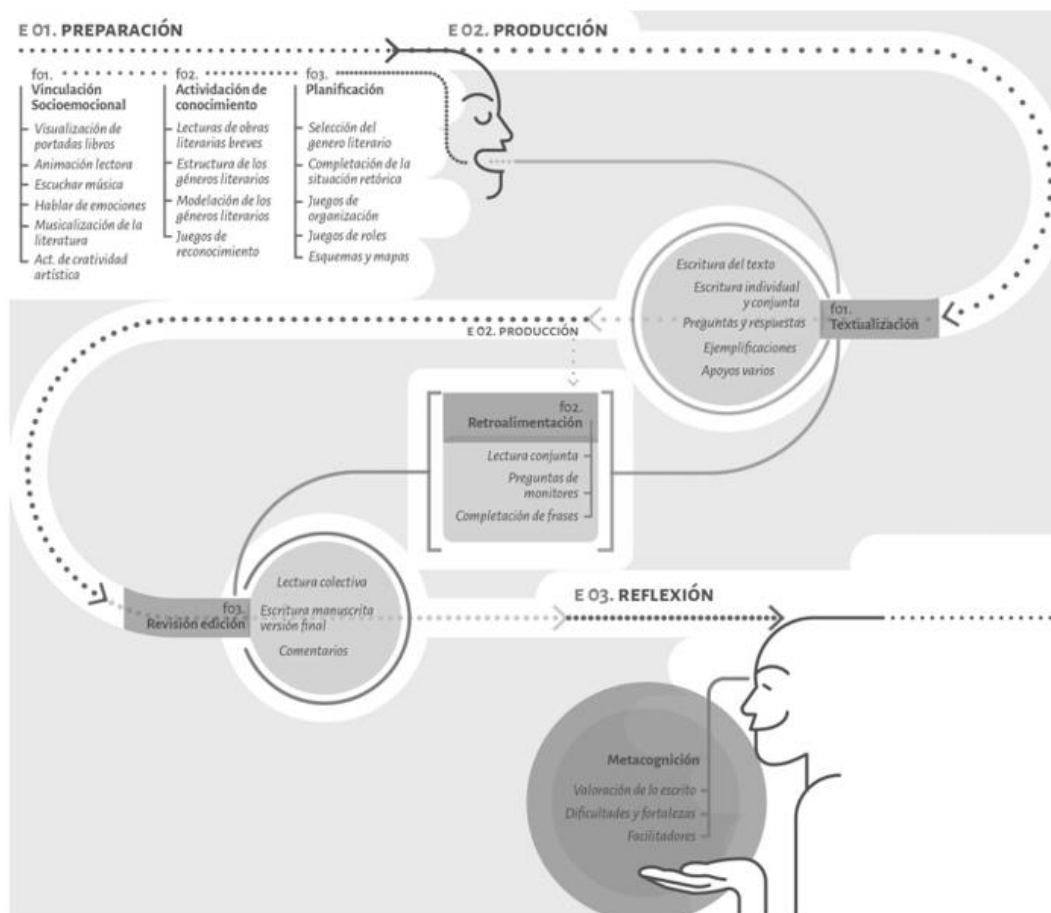
limitado, así como también los géneros a los que están habituados, es por ello que la lectura es vista desde una perspectiva funcional en donde las facetas de aprendizaje e información son las más relevantes por sobre el disfrute literario.

Intereses de escritura: en esta dimensión se da cuenta de los rasgos que caracterizan la actividad de escritura de los participantes, lo que permite conocer con mayor profundidad sus motivaciones por la escritura y lo que escriben habitualmente. Para ello se consideraron los siguientes elementos: géneros discursivos de escritura, funciones de la escritura y propósitos.

- Géneros discursivos de escritura: los géneros que declaran escribir los participantes corresponden a los siguientes: canciones, recetas de cocina, correos electrónicos. En algunos casos estos son

Las experiencias lectoras identificadas hasta aquí permiten evidenciar la escasa presencia de lectura y sobre todo de lectura literaria en la vida de las personas con discapacidad intelectual. El corpus de obras al que tienen acceso es

**Figura 1.** Modelo didáctico de lectura literaria y escritura creativa para personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo



Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

utilizados para realizar ejercicios de copia.

- Funciones de la escritura: las funciones de escritura que ellos manifiestan son diversas, pero destacan las siguientes: para que otros sepan lo que pienso/siento, para contar historias y también como terapia ya que les permite relajarse.
- Propósitos de escritura: los participantes al ser consultados por el momento en que ellos escriben tendieron a elicitar lo que motiva su escritura; de esta manera encontramos los siguientes propósitos: responder y enviar mensajes, realización de tareas, ejercitar la memoria y mejorar la caligrafía.

#### *Modelo didáctico de lectura literaria y escritura creativa.*

Considerando la literatura especializada y la experiencia de trabajo con el Grupo Asesor fue posible proponer un modelo de experiencia didáctica que promueva el desarrollo de la lectura literaria y escritura creativa en personas con discapacidad intelectual y desde este las actividades y recursos utilizados. La Figura 1 presenta este modelo.

La Etapa 01 de Preparación, tiene como foco situar a los sujetos desde sus emociones, intereses y experiencias previas y así plantear la tarea de escritura como una actividad motivante y cercana a ellos. En esta etapa se activan tres fases de acción: la primera, vinculación socioemocional (f01), que busca conectar a los sujetos con distintas emociones y sentimientos a partir de la visualización o percepción de distintas experiencias artísticas con una escritura de carácter expresivo (Pennebaker, 1995; Harvey y Farrell, 2003; Lepore y Greenberg, 2002; Baikie y Wilhelm, 2005; Walker, Shippen, Alberto, Houchins, y Cihak, 2005); la segunda (f02), activación de conocimientos, que busca estimular los recuerdos relacionados con conocimiento literario y así relacionarlos con la tarea de escritura; la tercera, planificación, es de carácter más lingüístico y se busca tomar conciencia de la situación retórica (tópico, audiencia y propósito), pero también se les orienta respecto de su voz dentro del texto, es decir, quiénes quieren ser ellos dentro del escrito y las razones de esta decisión. Desde acá emergen también los temas y géneros literarios que ellos quisieran leer y escribir.

En la Etapa 2, de Producción, se abre un proceso recursivo que apunta a la escritura conjunta de los textos literarios, con acompañamiento constante y entregando diversos tipos de apoyos, según el caso particular de las necesidades de cada escritor. Esta etapa está compuesta por tres fases: textualización (f01), en la cual comienza la escritura del texto, ya sea de forma individual o conjunta; retroalimentación (f02), fase donde el escritor recibe recomendaciones para mejorar su texto y, revisión y edición (f03), momento en que el escritor ajusta el texto, según las sugerencias y finaliza su escrito.

Finalmente, la Etapa 3, Metacognición, propicia un espacio de reflexión respecto del proceso de escritura y permite identificar aquellas fortalezas o debilidades que surgieron durante la producción del texto.

Es importante destacar que en cada etapa de este proceso de escritura se utilizan métodos y técnicas provenientes desde el diseño participativo y el codiseño, tales como: sondas culturales y herramientas de autor reporte, utilizando apoyos tecnológicos como teléfonos o tabletas; herramientas para la elicitación del discurso narrativo como bitácoras, herramientas de visualización y cocreación, como la creación de láminas mediante técnica de maketools (<https://maketools.com/>) más otros métodos adaptados ah-hoc como partituras de interacción PiX basadas en íconos y pictogramas. Nuestra forma de trabajo interdisciplinario ha permitido integrar conocimientos haciéndolos convergentes en las herramientas, dispositivos y métodos que aplicamos en nuestras sesiones de coinvestigación y codiseño. El encuentro de las diferentes aproximaciones disciplinarias se materializa en estos “objetos frontera” que se activan en talleres de trabajo con nuestro grupo asesor bajo el paradigma de la investigación inclusiva, abriendo nuevas y significativas oportunidades de aprendizaje para todos, y en especial, para cada disciplina involucrada.

#### *Textos escritos por los participantes*

En este apartado se presentan los textos auténticos producidos por los participantes en el marco de la experiencia didáctica de los talleres. En algunos casos, se acompañan de la transcripción, debido a la escasa legibilidad de estos.

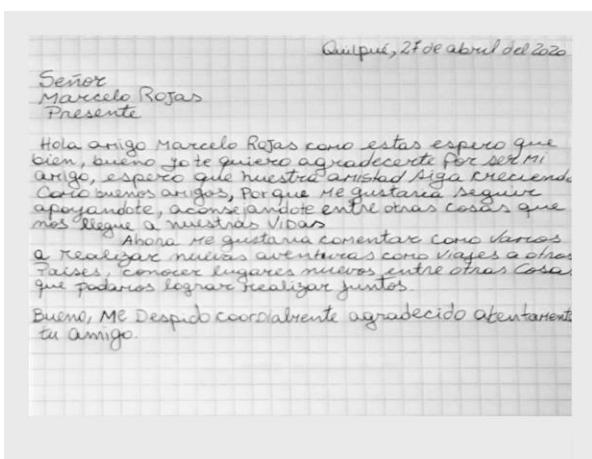
Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



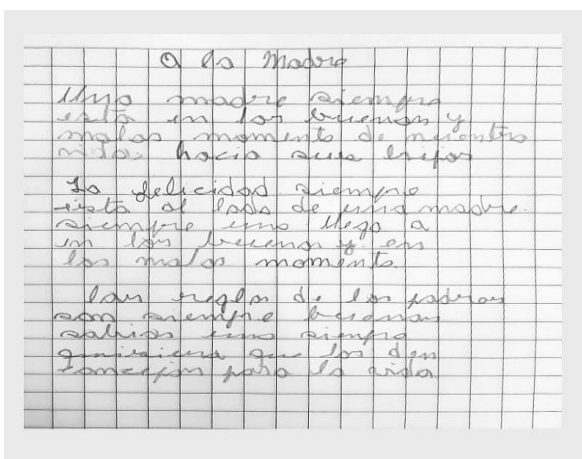
**Imagen 1. Cómic escrito por el Participante 1**



**Imagen 2. Texto escrito por el Participante 2**



**Imagen 3. Poema del Participante 3**



**Valoraciones sobre las experiencias de lectura y escritura creativa del grupo de adultos con discapacidad intelectual**

La mayoría de los participantes del estudio valora positivamente el haber participado del taller literario, pues señalan que es algo que no habían realizado con anterioridad. A partir de lo que ellos manifestaron en el grupo focal final se han establecido dos dimensiones, una correspondiente a lectura y otra a escritura a fin de agrupar las valoraciones de los participantes respecto de estas. A continuación, exponemos lo referido a cada una de ellas con las categorías emergentes.

*Lectura: oportunidades y dificultades*

El análisis de los datos permitió identificar dos grandes categorías: valoraciones positivas y valoraciones negativas como se aprecia en la Figura 2.

El bloque correspondiente a la valoración positiva da cuenta de que el foco está en la lectura funcional, lo que en definitiva devela que la lectura desde su perspectiva les permite realizar tareas concretas que dicen relación con aumentar su vocabulario y mejorar su ortografía, además de constituirse como un apoyo para desarrollar sus actividades cotidianas.

En cuanto al disfrute, si bien reconocen que la lectura es también una distracción y les permite pensar en otras cosas, no tiene un mayor impacto en sus actividades cotidianas, puesto que los espacios que se destinan para ello son escasos y la mayoría no cuenta con mediadores que los motiven e incentiven a leer obras literarias.

En tanto, las valoraciones negativas remiten principalmente a las dificultades que emergen al momento de enfrentarse a la lectura, las que refieren a problemas como la escasa memorización, la falta de vocabulario, y también otros que dependen del contexto como la escasez de libros adaptados y la lectura asistida.

*Escritura: la funcionalidad frente a la creatividad*

En cuanto a la valoración de la escritura, se destaca su funcionalidad, como se puede observar en la Figura 3. En términos positivos, la escritura les permite comunicarse, memorizar información, además de considerar que contribuye a mejorar su ortografía y redacción al otro. Lo que refiere a escritura creativa es muy escaso, pero lo asocian principalmente a la expresión de sentimientos, sin embargo, es posible señalar que las oportunidades que se les brindan para desarrollar la escritura creativa son mínimas.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

**Figura 2.** Valoraciones sobre lectura



**Figura 3.** Valoraciones sobre escritura



*Escritura: la funcionalidad frente a la creatividad*

En cuanto a la valoración de la escritura, se destaca su funcionalidad, como se puede observar en la Figura 3. En términos positivos, la escritura les permite comunicarse, memorizar información, además de considerar que contribuye a mejorar su ortografía y redacción al otro. Lo

que refiere a escritura creativa es muy escaso, pero lo asocian principalmente a la expresión de sentimientos, sin embargo, es posible señalar que las oportunidades que se les brindan para desarrollar la escritura creativa son mínimas.

Las valoraciones negativas también se asocian a lo funcional y tienen relación a cómo ellos perciben su

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

desempeño en esta tarea; una de las principales dificultades es la ideación de temas y la coherencia de sus ideas, puesto que la mayoría de los ejercicios de escritura se centran en la realización de copias textuales de textos con fines de memorización.

De acuerdo a lo expuesto en los apartados anteriores, es posible señalar que los participantes son capaces de reconocer las dificultades asociadas a las tareas de lectura y escritura creativa, sobre todo en esta última, puesto que uno de los mayores obstáculos está en la generación de ideas, por ello es tan relevante la fase de preparación de la escritura, ya que es allí donde se concentra la mayor cantidad de apoyos a fin de que puedan generar sus propias ideas. La Figura 3 expone estas conclusiones.

## CONCLUSIONES

El estudio presentado ha dejado en evidencia la necesidad de generar instancias para la lectura literaria y la escritura creativa como un espacio que posibilite el desarrollo de la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Esto les permitiría explorar otras facetas de lo que significa leer y escribir, puesto que las valoraciones que ellos hacen de sus experiencias lingüísticas en estos ámbitos quedan restringidas a una mera perspectiva funcional, explicitando sus limitaciones y frustraciones y, como consecuencia, generando una distancia con el disfrute literario.

Para generar impactos positivos en este ámbito es necesario un trabajo interdisciplinario que promueva, por una parte, el gusto y el hábito por leer y escribir de forma recreativa, potenciando distintas esferas del desarrollo personal de las personas con DI, tales como la imaginación, el disfrute estético de la narrativa y la proyección individual hacia otros espacios e interacciones. Tal como, hace más de dos décadas ya lo planteaba Cassany (1999), resultó esencial que los materiales de lectura y de escritura empleados en el fueron naturales, reales, intencionales y contextualizados. De este modo, se desencadenan experiencias que contribuyen a enriquecer sus proyectos de vida.

Por otra parte, el uso de diversos apoyos pensados y diseñados desde una perspectiva accesible requiere contar con mediadores de lectura y escritura que tengan la

*expertise* necesaria para trabajar con personas con DI, así como también con apoyos diseñados con el propósito de potenciar la accesibilidad del proceso de escritura. Para ello la metodología de investigación inclusiva es clave, puesto que es el marco que posibilita el codiseño de materiales acordes a cada contexto.

Otro elemento esencial de este tipo de iniciativas dice relación con el reconocimiento de los intereses que las personas con discapacidad intelectual tienen en este ámbito, pues así se puede ampliar sus experiencias lectoras y escritoras, teniendo la posibilidad de incorporar nuevas herramientas que le permitan salir de la mirada asistencialista y avanzar hacia una mirada de derechos.

Si bien es cierto que el estudio fue una oportunidad de reconocimiento y valoración de este grupo de personas, es necesario reconocer que la muestra fue pequeña, por tanto no es posible establecer mayores generalizaciones, sobre todo para los resultados de percepciones y valoraciones. En cuanto al diseño de la intervención didáctica, otra limitación fue que en algunas ocasiones hubo que ajustarse a la literatura que ya existía adaptada, de lo contrario, fue necesario realizar las adecuaciones por el mismo grupo de investigadores.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

**Contribución de los autores:** Conceptualización, MJA, CGR, VVC.; metodología, MJA, VVG, HSG; análisis, MJA CGR.; investigación, MJA, VVC, HSG, KEC.; preparación del manuscrito, MJA, CGR.; MJA, CGR, VVC.

**Fondos:** Investigación financiada por Proyecto Fondecyt Regular N.º 1190798 “Nuevos desafíos para educación en Chile: apoyos a la vida independiente de adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo” (2019-2023)

**Agradecimientos:** Grupo Asesor PUCV

## REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Alcázar, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1202>
- Ángel Muñoz, S. (2019). Estudio de la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad intelectual de aulas inclusivas. *Revista Retos XXI*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2346>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5®)* (5a Ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Baikie, K., y Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment. Journal of Continuing Professional Development*. 11:338-346.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje*, 15(58), pp. 43–64. doi: 10.1080/02103702.1992.10822332.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46, p. 19-35.
- Buckley, S., & Perera, J. (2006). *Lectura y escritura en estudiantes con síndrome de Down. Una visión de conjunto*. CEPE.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a Genre Pedagogy to teach writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181-199.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Convención de las Naciones Unidas. (2006). *Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UNCRPD).
- Deadline-Buchman, A., y Jitendra, A. K. (2006). Enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 39–54. <https://doi.org/10.2307/30035531>
- Emerson, E. B., Davies, I., Spencer, K., y Malam, S. (2005). *Adults with learning difficulties in England*. 2003/4.
- Frugoni, S. (2002). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. [Ponencia]. *Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo*. Buenos Aires, Argentina.
- García, J.-N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 141–159. <https://doi.org/10.2307/1593665>
- García, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y textos* 2011 (33), 49-60.
- Grant, G.W., Ramcharan, P., y Goward, P. (2003). Resilience, family care, and people with intellectual disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 26, 135-173.
- González, C; Jarpa-Azagra, M., Catalán-Henríquez, S. y Vega-Córdova, V. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 320–339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>.
- Guillespie, A. y Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Council for Exceptional Children*, 80;4, 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Harvey, A. G. y Farrell, C. (2003). The efficacy of a Pennebaker-like writing intervention for poor sleepers, *Behavioral sleep medicine*, 1(2), pp. 115–124. doi: 10.1207/S15402010BSM0102\_4.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Erlbaum.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16 (2007) 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Jolibert, J., Sraiki, C. y Herbeaux, L. (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Dolmen Ediciones.
- Ley Chile (2019). LEY 20.370 Ley General de Educación
- Ley Chile (2010). LEY 20422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
- Lepore, S. J., y Greenberg, M. A. (2002). Mending broken hearts: Effects of expressive writing on mood, cognitive processing, social adjustment, and health following a relationship breakup. *Psychology & Health*. 17(5), 547-560, DOI: 10.1080/08870440290025768
- Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

- MINEDUC, (2016). Recomendaciones para una política de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Unidad de Curriculum Educativo-UCE. [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf)
- Miranda, A. M. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista Inclusiones*. 1(3),115-145. <http://hdl.handle.net/11181/4806>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación literaria. En: T. Colomer y Fitipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del libro.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Puyaltó, C.; Vilà, M., y Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 1-18.
- Pérez Machado, C., y Ávila Clemente, V. (2021). Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down. Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down* (34), 38-50.
- Pennebaker, J. W. (1995) Emotion, disclosure, and health: An overview. En *Emotion, disclosure, & health*. American Psychological Association, pp. 3–10.
- Petri, J.; Embregts, P. J.; Taminiu, E. F.; Heerkens, L.; Schippers, A. P., y Van Hove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193-201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>
- Reyes Lastiri, M. E., y Cruz Juárez, D. (2020). Leer y escribir en la universidad: Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *DIDAC*, (75 ENE-JUN), 48–56. [https://doi.org/10.48102/didac.2020.75\\_ENE-JUN.37](https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.37)
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Fundación SM.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Planeta.
- Saddler, B. (2006). *Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities*. State University of New York-Albany. <https://doi.org/10.2307/30035555>
- Salmon, N., Barry, A., y Hutchins, E. (2018). Inclusive research: an Irish perspective. *British Journal of Learning Disabilities*. 46, 4: 268-277. <https://doi.org/10.1111/bld.12247>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2021). Definición, diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos para personas con discapacidad intelectual: un consenso emergente. *Siglo Cero, Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 29–36. <https://doi.org/10.14201/scero20215232936>
- Sherman, C. K., & De La Paz, S. (2018). FIX: A Strategic Approach to Writing and Revision for Students with Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 50(4), 233–242. <https://doi.org/10.1177/0040059918757944>
- Spencer, H., Vega, V., Exss, K., Jarpa, M., y Álvarez-Aguado, I. (2020). Including intellectual disability in participatory design processes: Methodological adaptations and supports. En *Proceedings of Participatory Design Conference 2020 - Participation(s) Otherwise (PDC '20: Vol. 1, pp. xx-xx)*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3385010.3385023>
- Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.

- Walker, B., Shippen, M., Alberto, P., Houchins, D., y Cihak, D. (2005). *Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities*. Georgia State University. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00131.x>
- Walmsley, J., Strnadová, I., y Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>
- Zúñiga, R. (2014). Creando pretextos para motivar la escritura creativa a partir de la percepción sensorial en personas invidentes: Una experiencia de taller de escritura creativa con personas invidentes en la sala de atención a discapacitados “Jorge Luis Borges” del Centro Cultural de Santiago de Cali. [Tesis para optar al Grado de Licenciado en Literatura]. Universidad del Valle, Colombia.

Jarpa Azagra, M., González Ramírez, C., Vega Córdova, C., Spencer, H. & Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55.