CAPÍTULO VIII

¿CÓMO FOMENTAR LA LECTURA EN NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD?: DESAFÍOS DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA NEURODIDÁCTICA[1]

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ*

CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta destinada a re-pensar los marcos referenciales, formativos, didácticos, metodológicos e investigativos de la animación a la lectura y su fomento, en colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad. Se parte de la premisa de un conocimiento ausente en la materia, a nivel investigativo y didáctico. La formación especializada de los educadores se muestra escasamente abordada y problematizada a la luz de las nuevas exigencias de educación lectora y animación a la lectura en estudiantes en situación de discapacidad. Los aportes de la literatura científica especializada, puntualizan en la consolidación de procesos de alfabetización inicial. No obstante, surge la interrogante: ¿bajo qué condiciones potenciar el desarrollo lector y sus competencias lectoras en los estadios sucesivos de desarrollo cognitivo y psicosocial? Tradicionalmente, las concepciones que hacen extensivas la lectura a poblaciones en situación de riesgo, han concentrado sus esfuerzos en la imposición de estrategias de ajustes y adaptación, reforzando con ello, un enfoque acrítico sobre el acceso y empoderamiento de la cultura de base de colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad. Desde un enfoque de Educación Inclusiva, se plantea la

[1] Conferencia impartida el día viernes 22 de abril de 2016 en el Primer Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria, organizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora y Supertics, con apoyo de la Universidad de Granada, España. Agradezco a ambas instituciones por esta valiosa invitación.

* Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor en diversas universidades e institutos profesionales. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y tesista doctoral del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

necesidad de invertir el rol dominante de la lectura en su dimensión comprensiva (principal objetivo de la escolarización en este campo), apostando por una visión política y subjetiva. En este contexto, el desafío consiste en rastrear un conjunto de argumentos más amplios para politizar el tema y de este modo, conseguir una nueva ingeniería social que permita acceder y participar equitativamente de los derechos sociales y culturales más importantes para toda la población, entre ellos, *la lectura*. En un primer momento, se aborda la interrelación entre Educación Inclusiva y educación lectora, explorando relaciones más amplias y heterotópicas para extender este derecho a PsD[2]. En un segundo momento, se plantean algunas ideas para reformular el campo de la animación y el fomento de ésta, en personas con discapacidad. En un tercer momento y final, se enuncian algunos desafíos para padres, profesores, bibliotecas y escuelas. Es menester recordar que, este trabajo, constituye una aproximación inicial sobre la temática. Se espera el compromiso de diversos actores, pues la lectura es tarea de todos y debe constituir, una de las principales luchas de la justicia social de tipo oposicional y crítica en los inicios del nuevo siglo, ante los efectos devastadores del capitalismo cognitivo.

Palabras claves: *inclusión*, *derecho a la lectura*, *neurodidáctica*, *mapa cognitivo, pensamiento, promoción de la lectura*.

8.1.-INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA?

Durante los últimos años del siglo XXI, se observa progresivamente un interés por diversos colectivos de la sociedad civil y campos de la investigación científica para promover y consolidar una sociedad más equitativa, igualitaria y esperanzadora. Es, en este contexto, que el discurso de la Educación Inclusiva adquiere mayor fuerza y vigencia. En la actualidad, casi la totalidad de los gobiernos de Iberoamérica se han planteado la lucha por la inclusión social y educativa como parte importante de sus agendas políticas y programas de gobierno. No obstante, la discusión ha sido abordada desde una estrechez discursiva, reafirmando la necesidad de incluir o bien, destinar acciones de inclusión, específicamente, a colectivos de personas en situación de exclusión o de abyección sociopolítica. Reforzando con ello, una visión acrítica y débilmente transformadora de las fuerzas opresivas que afectan el ejercicio oportuno de los derechos sociales y culturales de *"todos"* los ciudadanos. Bajo este contexto, la Educación Inclusiva debe entenderse como un *movimiento/dispositivo de reforma* de todos los campos del desarrollo ciudadano y educativa. En suma, implica la consolidación de una realidad relacional de tipo heterotópico para concretar sus fines y propósitos, es decir, de un espacio otro. De lo contrario, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial continuará experimentando falencias en su aplicación y, nuevas formas de exclusión, bajo la reconversión de las formas condicionales requeridas por la Educación Inclusiva.

[2] En adelante personas en situación de discapacidad.

La Educación Inclusiva como movimiento de reforma (Ocampo, 2016a) tiene como objeto asumir la construcción y desarrollo de un modelo social, político, cultural, educativo y, ético, más amplio. Es decir, plantea la necesidad de superar la concepción clásica de dar respuestas a grupos de personas que por diversos factores han sido tradicionalmente excluidos de los más diversos campos de desarrollo humano, entre ellos, la educación. La Educación Inclusiva como movimiento de reforma se plantea como un proyecto político (Slee, 2010) destinado a pensar salidas alternativas y creativas para superar la desigualdad social y educativa, la exclusión, la indiferencia colectiva y la violencia estructural. Males sociales crónicos, no siempre reconocibles, que afectan a todos los ciudadanos sin distinción alguna en mayor o menor medida.

La Educación Inclusiva, en tanto, proyecto político persigue la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo campo de ciudadanía y democracia. En este contexto, el propósito de este modelo avanza hacia la búsqueda de argumentos más amplios que permitan consolidar un escenario social basado en el reconocimiento y la redistribución de los bienes culturales, materiales e inmateriales más próximos a cada sujeto social. Se entiende que una sociedad inclusiva es una sociedad democrática (aunque esta última sea una de las principales ficciones políticas de occidente), de modo que, mientras existan formas que dan oportunidades a algunos y dejan a otros fueras de ellas, este propósito no se verá cristalizado. Para que el discurso por la Educación Inclusiva cobre sentido en la vida de las personas, es necesario, comprender que no tendrá sentido alguno luchar por el derecho a la educación únicamente, sin antes, haber resuelto los derechos ciudadanos básicos en beneficio de la población en general. La lucha por la inclusión no se reduce a la lucha por la ampliación de los derechos básicos de las personas con alguna discapacidad, necesidad educativa especial o situación de riesgo, más bien, consiste en la creación de un nuevo modelo ciudadano que subvierta los efectos de la matriz de dominación y producción de ejes diferenciales que comparten tanto colectivos de ciudadanos significados como mayoritarios y minoritarios. Sobre este punto, es que, la comprensión de la Educación Inclusiva como dispositivo de transformación de todos los campos del saber, del desarrollo político y ciudadano, apelando a documentar cómo a través del derecho en la educación y en la lectura, determinados colectivos son arrastrados a los márgenes y encriptados en los mismos. Metodológicamente, implica documentar operativamente cómo operan determinadas estructuras sociales, culturales, políticas y educativas ante la germinación de procesos de inclusión y exclusión, especialmente, en la realidad relacional denominada como *"espacio educativo"*.

La Educación Inclusiva en su reduccionismo clásico referido a personas en situación de discapacidad, necesidades educativas especiales y grupos en situación de riesgo/vulnerabilidad, no sólo produce en términos educativos, un travestismo ideológico y discursivo que imposibilita dar respuesta a las nuevas formas de expresión ciudadana e identidades educativas opuestas al discurso tradicional. Sino que, limita la lucha por una nueva justicia social, lo que desvirtúa la proliferación de organizadores intelectuales más amplios para cristalizar su acción política y redefinir desde una perspectiva contra-

hegemónica sus elementos de definición política. Tales reduccionismos corresponden a la visión acrítica de la inclusión, los que no plantean el enfoque como lucha política, sino que lo sitúan como medios de ajustes y adaptación para colectivos de personas en situación de riesgo, discapacidad, grupos vulnerables, interculturalidad y necesidades educativas especiales. El sujeto en este discurso siempre aparece como ausente de reciprocidad. En este caso, como un lector pasivo o un lector excluido.

El discurso crítico de la Educación Inclusiva entiende que estos planteamientos persiguen un interés de mayor alcance, los que intentan dictaminar operativamente en contra de la exclusión, la desigualdad y los efectos opresivos de la educación (de personas con y sin discapacidad), especialmente, desde articulación de un mecanismos de comprensión de las fuerzas y relaciones estructurales que producen dichas patologías. El discurso crítico y deliberativo de la inclusión sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc., intenta con ello, avanzar hacia el rescate del potencial crítico de estos planteamientos aplicados al levantamiento de nueva ingeniería educativa (Slee, 2010), que nos permita expandir la estrechez su discurso vigente.

De acuerdo a los antecedentes anteriormente expuestos, la relación entre Educación Inclusiva y lectura está determinada por la concepción que entiende a ésta, como un derecho, analizado a partir de las múltiples variables y ejes de discriminación que experimentan determinados colectivos y que, fortalecen la dimensión micropolítica de la lectura. Así, diversos marcos jurídicos a nivel internacional lo ratifican. Por ejemplo, la Convención de Derechos Humanos, plantea en el artículo 27.1 que, todas las personas independientemente de sus características culturales, sociales, lingüísticas y cognitivas, tienen derecho a disfrutar libremente de las artes, la cultura y la información. La *lectura como derecho inherente a toda persona*, plantea la necesidad de modificar el propósito de la escolarización que persigue el énfasis en la comprensión, por un enfoque que, reflexione de qué manera, poder hacer una experiencia común a todos los niños y jóvenes, evidenciando las resistencias y relegamientos que éstos experimentan en su paso por la educación.

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis sobre las variantes ideológicas-discursivas del discurso vigente de la Educación Inclusiva.

Tabla 1: Cartografías discursivas acríticas y crítica-deliberativas implicadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva

Discurso Acrítico	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. -Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. -No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. -En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.	-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. -Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. -Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. -Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
Discurso	-Tanto la modernización como la reconstrucción y	-Los campos de confluencia implicados en el discurso	-Se rechazan los modos dominantes de entender

Crítico y Deliberativo	reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión. -Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. -Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo	crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación. -La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc. -Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de nuevas identidades educativas opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la	y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. -Desde esta perspectiva, el discurso ha comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la

	XXI. **El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.	pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.	inclusión desde una perspectiva pedagógica. El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Fuente: Ocampo (2016).

8.2.-La Lectura como Dispositivo de Acción Social y Cultural: El Desafío de Resignificar su Propósito Finalístico

Múltiples autores entre ellos, Bombini (2008), Lahire (2008), Valls, Flecha y Soler (2008), Mendoza (2008) y Calero (2010), explican que, existe una limitación conceptual para referirse a la lectura, en tanto, acto y propósito. Así, es común observar, definiciones que puntualizan únicamente en el acto de decodificación de signos, otros, la describen como la capacidad de pasar la vista por lo impreso. Sin embargo, la literatura especializada ha planteado cuestiones teóricas y prácticas más de peso sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura. Gracias a la Psicología de la Lectura (Cuetos, 2011) y a los aportes de la Ciencia Cognitiva aplicada a los estudios lingüísticos, sabemos cómo opera el órgano de aprendizaje, en relación al sistema de lectura y sus alteraciones, específicamente, a través de sus procesos de decodificación (procesos perceptivos, identificación de letras y procesamiento del léxico) y comprensión (procesamiento sintáctico y semántico).

Este trabajo se interesa por rastrear un conjunto de argumentos capaces de problematizar el campo de la animación y del fomento a la lectura en personas en situación de discapacidad. Sobre este particular, es preciso destacar que, las imposibilidades de los programas de educación lectora y fomento a la lectura en colectivos de personas en situación de discapacidad, no difieren mucho de lo que se ha venido haciendo para otros colectivos de ciudadanos. Es importante, comprender de qué manera estos se apropian de la lectura, cuáles son sus hábitos lectores, sus gustos y preferencias, en relación, con las formas de procesamiento de la información a nivel cerebra: *módulos y dominios*. Se incluye con ello, la necesidad de conocer la conformación neuropsicológica de su sistema de lectura con el propósito que las actuaciones tengan mayor pertinencia.

Bombini (2008) en el documento: *"La lectura como política educativa"*, señala que una de las debilidades más significativas que enfrenta el diseño y construcción de programas de animación a la lectura, es la falta de reflexión sobre cuestiones teóricas, metodológicas, políticas y culturales vinculadas al ejercicio de la lectura en diferentes contextos y poblaciones. Sugiere de este modo, explorar sobre las diversas metáforas y representaciones sociales elaboradas por sus diversos agentes, con el propósito de clarificar la intención, el sentido y la relevancia que adoptará dicha propuesta. Es menester, situar una definición clara y precisa sobre la lectura, para entender sus representaciones y formas de apropiación de ésta por diversos grupos históricamente excluidos de este derecho. La lectura como práctica cultural exige trasladar nuestra atención hacia diferentes formatos, contextos y características que cada colectivo pueda requerir. Al respecto, Bombini (2008), aporta identificando cinco metáforas en torno a la lectura:

- ***La lectura como formación*:** refuerza la concepción que la experiencia lectora deja enseñanzas para la vida y aporta moralejas. Para Bombini (2008), esta dimensión se desarrolla el sentido ético de la lectura.

- ***La lectura como elemento informativo y su valor instrumental***: la lectura es vista como el principal propósito de la escolarización. Asimismo, se le otorga un valor más alto puesto que, permite la obtención de información para el desarrollo de determinadas tareas.

- ***La lectura como elemento de construcción de subjetividad e identidad***: esta dimensión describe los efectos de la lectura en construcción de identidades, de significados y emociones al interior de una determinada cultura. Es un elemento crucial puesto que, permite observar las luchas de los grupos excluidos en textos específicos.

- ***La lectura como placer***: constituye el centro de la experiencia lectora, al hacer confluir el estudio sobre los intereses, hábitos y comportamientos lectores. Su principal motivación consiste en hacer de la lectura algo entretenido, con diversas formas de animación y participación. Se incluye la dimensión del placer, motivación, gusto y dimensión afectiva de la lectura. Supone goce, disfrute y placer, como fuerzas claves en la potenciación del aprendizaje.

Las dimensiones descritas anteriormente, tienen como propósito los usos sociales de la lectura y su relación con el empoderamiento de colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de este derecho. Sin embargo, es importante destacar que, si bien los programas de animación y fomento a la lectura, enfatizan en una dimensión lúdica y comunitaria, enfrentan el desafíos de politizar sus acciones, con el propósito de invertir los marcos de valores hegemónicos articulados por la cultura dominante sobre lo que es leer y fomentar la lectura a poblaciones, donde esta no representa una vía de acceso a la participación ciudadana, o bien, una palanca de movilidad social. La comprensión de estas

variables tiene como objeto visualizar las barreras que enfrentan los colectivos de personas en situación de discapacidad, sus sistemas de resistencias empleados y relegamientos al momento de iniciar su proceso de educación lectora. En este contexto, la educación lectora debe concebirse como una nueva práctica de animación cultural, a través de la cual, no sólo se permite a los niños y jóvenes acceder a nuevos mundos y experiencias, sino que además, se busca fomentar su empoderamiento ciudadano.

¿Cuál es la relación entre empoderamiento ciudadano y lectura?, tradicionalmente, el valor de la lectura en personas en situación de discapacidad, reside en la consolidación de prácticas de alfabetización inicial, es decir, en la introducción del sujeto al mundo letrado, desde una concepción logocentrista y hegemónica, que omite y subalterniza los códigos simbólicos que van construyendo los niños a partir de un conocimiento intuitivo diferente al de los adultos. Este proceso se efectúa a través de diversos métodos de iniciación a la lectura, los cuáles enfatizan en el conocimiento alfabético. De modo que, una vez que la persona adquiere el código lector, se observa un debilitamiento en el desarrollo de estrategias que permitan potenciar su educación lectora, su competencia lectora y enriquecer su experiencia lectora. La promoción de la lectura en discapacidad, debe apuntar al fortalecimiento de sus competencias lingüísticas y discursivas, a través del desarrollo de acciones que le permitan interactuar con diversos tipos de textos en las más situaciones sociales y culturales donde estos se encuentren.

Schvartzman (2013), explica que, son los grupos históricamente excluidos son quienes fabrican estrategias de resistencia para su inclusión y participación. Según esto, se observa una relación compleja entre *lectura y ciudadanía*. La ciudadanía cobra sentido cuando las personas comprenden su posición en la sociedad y, la lectura en este sentido, actúa como un mecanismo de ingreso al mundo social, cultural y político. Cuando esto no ocurre, se denominan prácticas de desciudadanización. Los programas de animación a la lectura en discapacidad deben plantear un posicionamiento claro en torno a su vinculación con la inclusión y el acceso de la cultura escrita. El acceso a la cultura escrita como recurso de potenciación ciudadana, permite no sólo ser parte de la cultura de base de cada sujeto, sino que además, ser co-participe de un modelo de ciudadanía. En otras palabras, el fomento de la lectura oportunamente organizado es, un acto de resistencia política sobre los modos dominantes de la cultura y la lectura. La dominancia del código escrito es un eje clave en la construcción de la acción política de la lectura, siendo este último, una dimensión crucial de considerar en el diseño de programas de educación lectora y fomentos de la lectura con énfasis micropolítico.

En este sentido, los propósitos de la animación a la lectura deben dirigirse:

a) concebir la lectura como la puerta de ingreso a la sociedad, la ciudadanía y la democracia,

b) plantear un conjunto de formatos y actividades que desarrollen las capacidades discursivas, comunicativas y lingüísticas de sus lectores,

c) desarrollar una experiencia lectora lo más amplia y enriquecedora para las personas, otorgando espacios significativos a los intereses, motivaciones, gustos y preferencias de quiénes leen e,

d) identificar en qué situaciones los lectores se convierten en lectores pasivos o bien, por qué motivos no logran disfrutar de la lectura, a nivel de recursos didácticos, condiciones neuropsicológicas y político-culturales.

Se agrega la necesidad de avanzar en la construcción de una política de lectura para personas en situación de discapacidad. Tanto la animación como el fomento de la lectura debe romper las visiones tradicionales de su enseñanza, puesto que hoy, a pesar de qué se forma a los educadores (primaria, secundaria y especial) en el campo de la Didáctica de la Lengua Materna desde una concepción comunicativa, se refuerza una concepción típica y tópica de la misma (Cassany, Luna y Sanz, 2011), es decir, centrada en lecturas elegidas por el profesor, donde los estudiantes leen y responden a través de diversas actividades, en su mayoría de lápiz y papel, las cuales sólo benefician al 10% de los estudiantes. De acuerdo a la educación del cerebro, las mejores actividades de aprendizaje son aquellas que se basan en la creatividad, el juego, el movimiento tridimensional, acciones que fomentan el placer, etc. Situación que invita a preguntarse: ¿cuál es el papel generativo que juega la lectura en la determinación de sus temáticas?, ¿son las estrategias coherentes con la educación del cerebro?, ¿cómo dar cabida a todos los estudiantes en un mismo proceso de educación lectora?, ¿qué factores contribuyen a limitar la experiencia lectora de ciertos estudiantes? El interés por el fomento a la lectura no debe ser tarea de algunos actores, sino que debe institucionalizarse con el propósito de invertir el trabajo hegemónico desarrollado por las instituciones educativas y culturales.

8.3.-La Emergencia de Nuevos Lectores: El Perfil y El Comportamiento Lector en Disputa

Los aportes de los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas de inicios del siglo XXI, expresan la necesidad de re-pensar al sujeto y su construcción al interior de las metáforas y los discursos producidos por determinados campos del saber: a) Ciencias de la Educación, b) prácticas lectoras (Bombini, 2008; Valls, Soler y Flecha, 2008) y ciudadanías (O´Donnell, 2007; Mejías, 2008; Schvartzman, 2013), c) democracia e inclusión (Schvartzman, 2013; Ocampo, 2016b) y d) Psicología del Desarrollo (Burman, 1994; Grieshaber y Cannella, 2005).

En este contexto, los aportes de la Psicología del Desarrollo a través de sus corrientes deconstruccionistas y críticas, describen el arribo de nuevas identidades y cada vez más complejas y contrarias al discurso psicológico dominante en la pedagogía universalista que impone un *cronosistema* de homogenización propio de las lógicas de producción de la escuela modernista. Situación que contradice y tensiona sus verdades universales. Así, Sorj (2005) explica que, durante los últimos años del nuevo milenio, han comenzado a materializarse diversas formas de expresión ciudadana, abriendo con ello, nuevos campos de discusión e investigación, particularmente, en promoción y animación a la lectura, especialmente de tipo micropolítica que instalan nuevos elementos para pensar su poder subversivo y su acción política. La reformulación del campo de la lectura desde la argumentos más amplios implica reconocer las relaciones existentes entre historia, cultura, valores sociales y política (Grieshaber y Cannella, 2005) con el objeto de abrazar una reforma social que puntualice en la *lectura como derecho* (Ocampo, 2015 y 2016a) inherente a toda persona. Esta dimensión se orienta a comprender la interrelación entre lectura, democracia y desarrollo ciudadano y, por otro, introduce un análisis acerca de las intersecciones que articulan prácticas de exclusión, resistencias y relegamientos en el acceso a este derecho. En palabras de Burman (1994), la presencia de nuevos sujetos educativos implica prestar atención a las consecuencias teorías y prácticas que esto supone en la gestión de prácticas educativas y culturales para dar cabida a sus nuevas expresiones, necesidades e intereses.

La dimensión política de la lectura requiere preguntarse por el lugar desde el cuál se construye al sujeto lector. Recientes investigaciones en materia de desarrollo y comportamiento lector señalan que, los niños y jóvenes desarrollan una experiencia lectora mucho más amplia, en contraposición a la imperante en el contexto pedagógico. En parte, esta situación puede explicarse por la utilización de nuevos formatos, de nuevos espacios/contextos para leer y, por nuevas temáticas, que contradicen en ocasiones, las empleadas por la escuela y sus currículos oficiales. En otras palabras, hoy los niños y jóvenes leen mucho más de lo que se piensa, sólo que, lo hacen en espacios diferentes, a través de modalidades y temáticas también diferentes. Es importante comprender que, el acto de leer se encuentra altamente asociado a los intereses y motivaciones de los niños y jóvenes y, es bajo estos nuevos tópicos que los jóvenes efectúan un acto político de resistencia frente a lo establecido.

El concepto de *nuevos lectores* y de *neolectores*, alude a denominaciones más innovadoras que observan diversas formas de expresión ciudadanas y subjetivación, las que incluyen además, a un lector divergente, no sólo en sus temáticas, acciones y propósitos, sino que, en sus formatos de libros, intereses, condiciones neuropsicológicas y tópicos literarios. Este concepto se encuentra asociado al de experiencia lectora. La emergencia de nuevos lectores debe ser concebida como la observación de nuevos perfiles y comportamientos lectores. El *perfil lector*, se refiere a los intereses, a los gustos y preferencias por las que optan los lectores, ya sean, en formatos diferentes, temáticas alternativas (no siempre reconocidas por la escuela), entre otras. Mientras que el concepto

de *comportamiento lector* alude según Homans (1995) corresponde al hábito estimulado progresivamente. El comportamiento lector está asociado a la experiencia lectora. El comportamiento lector nos permite describir la frecuencia con la que las personas leen algún texto. En el caso de las personas en situación de discapacidad, el comportamiento lector va a depender de aspectos culturales, sociales, pedagógicos y neurocognitivos implicados. Además, depende de lo atractivo que resulten los libros para los niños. Es importante entender que, no sólo son los libros el principal recurso de lectura, hoy tenemos a nuestro servicio muchos otros recursos, especialmente, tecnológicos, sensoriales y teatrales. *Los conceptos de hábito lector, perfil lector y comportamiento lector están relacionados con la dimensión social de la lectura.*

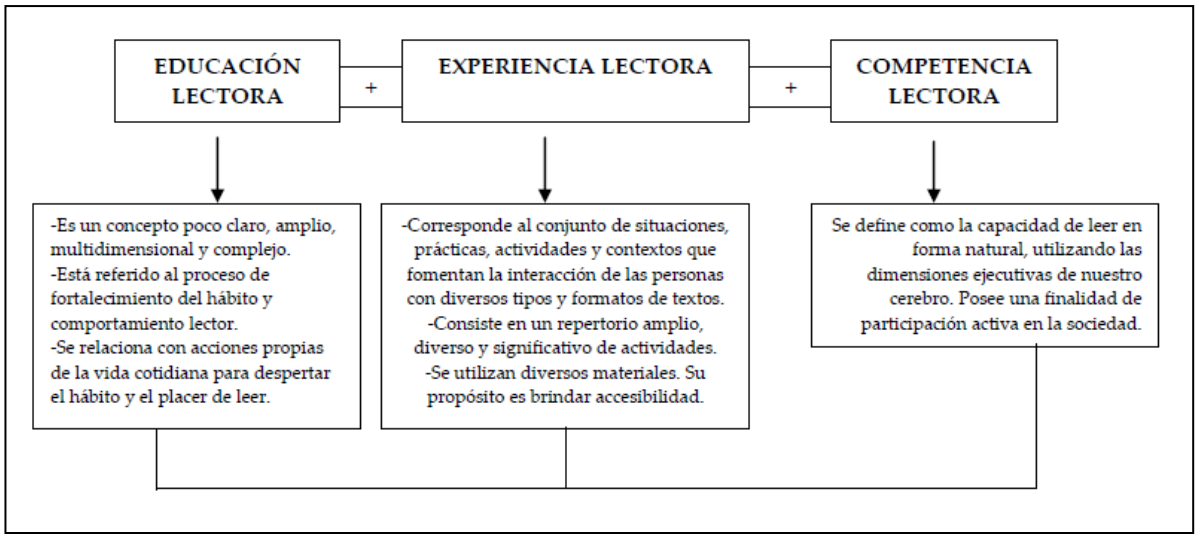
El comportamiento lector depende: a) del grado de recompensa de la actividad, b) si el lector siente recompensa, se consigue el placer por la lectura puesto que, la neurodidáctica ha reafirmado que, si hay placer, se consigue un aprendizaje más efectivo, y c) el grado de complejidad de los textos con los cuales interactué el lector (complejidad textual y discursiva, según la naturaleza de cada género discursivo). Esta dimensión es abordada en la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein, en el mapa cognitivo, a través del criterio sobre el nivel de abstracción (esfuerzo proyectado por cada lector en su acto individual). El mapa cognitivo es un recurso altamente significativo para evaluar materiales instruccionales, instrumentos de evaluación y estrategias didácticas que deseen brindar accesibilidad, efectuando una valoración cualitativa detallada de cada recurso considerando las siguientes dimensiones: a) *contenido* (materia o conjunto de temas sobre los que opera la estructura cognitiva de cada estudiante, siendo relevante explicitar el grado de cercanía o lejanía que cada aprendiente puede experimentar en relación al contenido), b) *operaciones* (corresponde al conjunto de estrategias a través de las cuales procesamos la información, implica concebir las funciones cognitivas (entrada, procesamiento y salida) que pueden causar dificultades en el fortalecimiento de la comprensión y competencia lectora), c) *modalidad* (refiere a la presentación de la información a través de diversas formas, esta dimensión, se conecta con los tres principios explicitados por el Diseño Universal de Aprendizaje), d) *fase* (consiste en determinar qué tipo de funciones cognitivas requieren de mayor atención en el proceso de educación lectora), e) *nivel de complejidad* (analiza el grado de familiaridad sobre la información que opera cada lector), f) *nivel de abstracción* (comprender la distancia entre el contenido sobre el cual opera la estructura mental de cada estudiante) y g) nivel de eficiencia (involucra el grado de rapidez, variedad y flexibilidad de las respuestas otorgadas por cada estudiante).

¿Cómo afecta esto a las personas en situación de discapacidad?, implica conocer las características particulares de los lectores, identificando muy atentamente sus intereses y gustos, así como, sus necesidades con el objeto de potenciar su perfil comunicativo y su hábito lector. Se busca potenciar el goce y el placer frente a todo lo leído. ¿Cómo se relacionan estos argumentos con el concepto de accesibilidad?, implica una transformación sobre la mirada de la lectura en dichos colectivos de ciudadanos, sus

estilos lectores y cognitivos, sus identidades, sus contextos y círculos sociales y culturales cotidianos. Al respecto, es importante preguntarse: ¿cuál es el papel que desempeñan las trayectorias en las prácticas lectoras?

Existen tres elementos claves al momento de pensar la animación, fomento y promoción de la lectura: a) *educación lectora*, b) *experiencia lectora* y c) *competencia lectora*. El siguiente esquema integra los principales desafíos que cada dimensión antes mencionada.

Figura 1: Ejes de confluencia en el Fortalecimiento del proceso de Educación Lectora



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

8.3.1.-¿Cómo se Relacionan estas Ideas con el Campo de Animación y del Fomento de la Lectura en Discapacidad?

a) Curiosidad, imaginación y gusto, sorprender son fuerzas activadoras del aprendizaje en todas las personas y en especial en niños y jóvenes. Estas dimensiones se encuentran directamente relacionadas con la educación del talento y la investigación del potencial humano.

b) Es importante animar a la lectura desde: a) la oralidad, b) la simbolización corporal, c) utilización de recursos audiovisuales, etc. Lo importante es saber identificar y caracterizar los períodos atencionales de cada persona. Recordar que en los niños 10 a 15 minutos al día.

c) Cada lector al leer un libro construyen diversos significados, mediados por su cultura, contexto familiar y en particular, por sus expectativas, necesidades, intereses y experiencias. Es menester, revisar el marco de valores que sustenta dichas

interpretaciones, las que en ocasiones, no benefician al estilo cognitivo y a las características neuropsicológicas de las personas en situación de discapacidad.

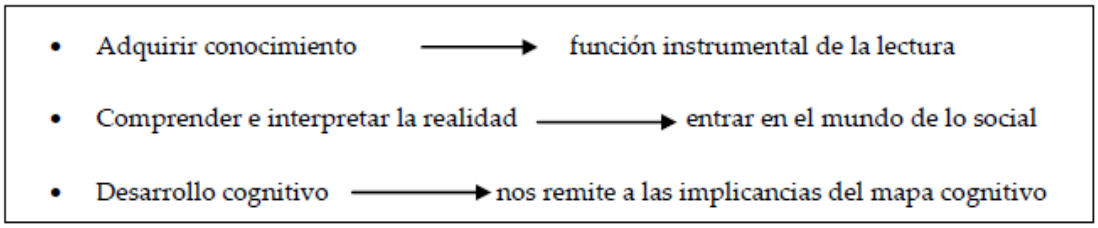
d) La lectura como punto de encuentro con las diversas manifestaciones y dimensiones de la culta. La lectura puede representar un acto de resistencia entre la cultura dominante y las culturas de relegación de la misma.

e) *Competencia lectora + hábito lector + placer por la lectura + compromiso emocional* del lector.

f) La necesidad de formar lectores competentes y autónomos, situación que implica considerar sus hábitos lectores y comportamiento lector. Así como la posibilidad de las tareas o desempeños planteados

En síntesis, es posible afirmar que se lee con tres propósitos claros en la escolarización:

Figura 2: Propósitos claves de la alfabetización en el proceso de escolarización



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

Fomentar la lectura es también comprender como se apropian de la cultura escrita los diversos colectivos de ciudadanos, evidenciando sus procesos, acciones y contextos que disponen para ello. Leer, según Bombini (2008) constituye una actividad cognitiva superior. El placer por la lectura se ve mermado en situaciones en que el lector recibe comentarios negativos, derivando en un proceso que puede cristalizar procesos de plasticidad negativa, tal como se comenta más profundamente en páginas siguientes. La educación lectora desde la revisión de las principales teorías que conforman su visión multidisciplinaria, recoge acciones que no sólo tienen lugar en la escuela, sino que en los barrios, en la calle y en las diversas acciones dialógicas de la cual los sujetos participan y forjan su identidad y valía social. Se plantea desde la concepción dialógica un campo sistémico para problematizar la lectura los agentes relevantes que inciden en la lectura y su promoción. En el caso de las personas en situación de discapacidad, la animación a la lectura, debe apuntar a la transformación de la persona en el mundo y en su contexto de desarrollo más inmediato.

¿Qué es la lectura dialógica?, la lectura dialógica es según Valls, Flecha y Soler (2008), el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto, sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo

así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto. ¿Cuáles son sus principales fundamentos?, la lectura dialógica se fundamenta en argumentos que vinculan el desarrollo lector a través de la conformación de espacios intersubjetivos y fenoménicos incidentes en la lectura. Introduce cuatro grandes fundamentos propuestos por Valls, Flecha y Soler (2008), en el artículo: *"Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura"*, entre los que destacan: a) el aporte de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, b) el impacto de las interacciones, c) la dialogicidad como intercambio y, d) el aprendizaje dialógico y su dimensión instrumental.

Estos fundamentos vinculan la categoría de comprensión lectora a los objetivos de la acción social, de modo que, supone una relación de intercambio que se moviliza entre lo individual y lo colectivo, enfatizando en aquellas destrezas lingüísticas, sociales y comunicativas más relevantes para dialogar, interactuar y adentrarse en lo más profundo del texto. En palabras de Valls, Flecha y Soler (2008), dialogar con un texto escrito implica cooperación, diálogo e interrogación crítica del mundo. En palabras de Paulo Freire, conlleva a la estructuración de la conciencia que nos sitúa como sujetos de lo social, lo cultural y lo político, su potencial reside en la toma de conciencia y en el empoderamiento que el lector hace a partir de lo que lee. Es a través de estas acciones, que recupera el sentido de la lectura en su paso por el mundo y agudiza su comprensión. El siguiente cuadro resume los énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva.

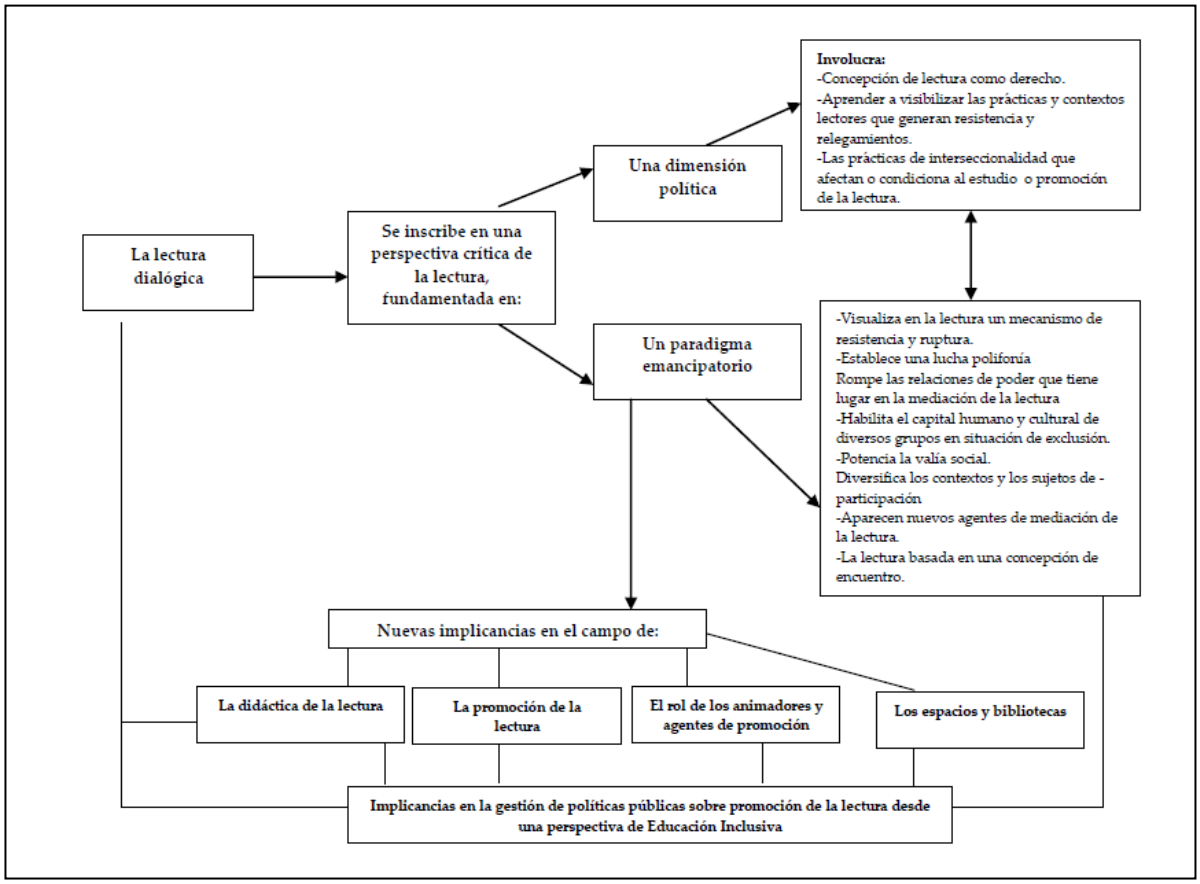
Cuadro 1: Énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura en el campo de la Educación Inclusiva

Fomento a la lectura desde la perspectiva de Educación Inclusiva	Lectura dialógica
• Enfatiza en los contextos • Enfatiza en las interacciones • Presta mayor atención a los contexto • Se estructura en torno a los aportes del paradigma emancipativo: abre la educación lectora a la comunidad y no la cierra al aula • Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite • Recoge los planteamientos de la organización heterogénea y de la acción comunicativa	• Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite • Involucra una multiplicidad de prácticas lectoras • Incluye una variedad de contextos lectores • Plantea una multiplicidad de ámbitos o contextos donde esta puede desarrollarse • Se orienta al compartir y construir espacios • Aumentar la motivación y el deseo por aprender • Es un proceso colectivo por tanto debe atender a las situaciones que generan exclusión y prácticas de seudo-inclusión. • Se concibe como un proceso dialógico y de construcción colectiva

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

A continuación, se identifican los siguientes desafíos a la luz de las proposiciones efectuadas por la concepción de lectura dialógica y su aporte a la reformulación del campo de la animación y fomento a la lectura desde la perspectiva de Educación Inclusiva:

Figura 3: Ejes implicados en el proceso de animación de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva

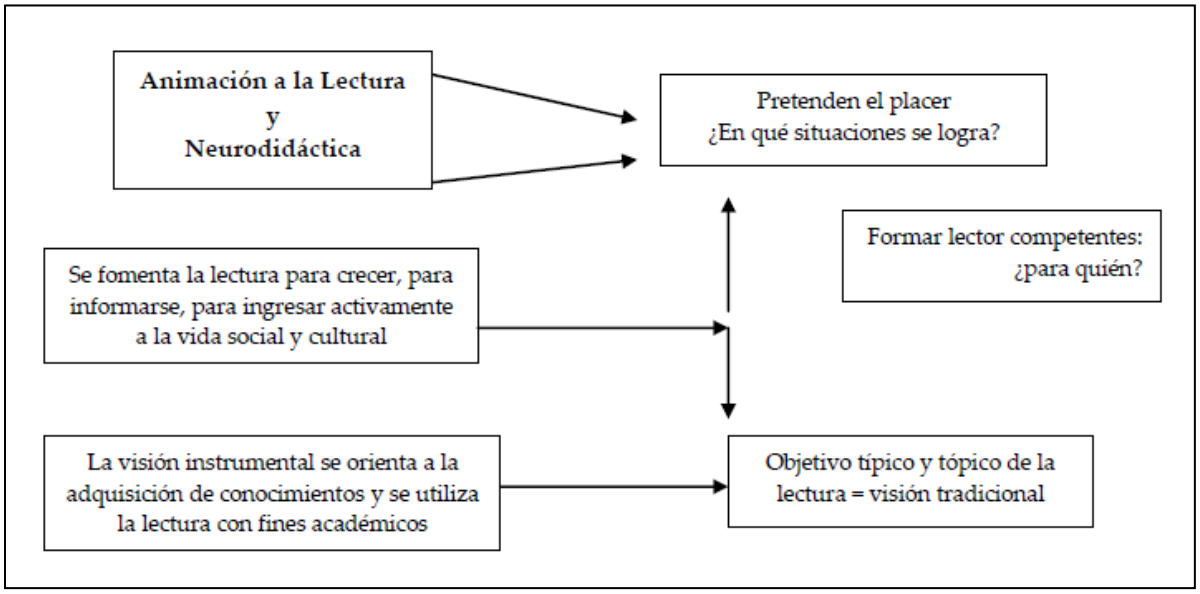


Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

De la concepción tradicional refuerza la visión típica y tópica de la lectura, basa en la elección de lecturas por parte del educador, ejercicios de lectura, trabajo gramatical y las operaciones de acceso al significados, se olvida y descuida el propósito terminal de la lectura: *construir un significado*. Acá se pone énfasis en la búsqueda de métodos de alfabetización y pruebas para evaluar problemas asociados a la lectura en estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad. Se suprime con ello el intercambio que se produce entre el texto y el lector, donde las expectativas, intereses y conocimientos del mundo quedan omitidos por parte de los estudiantes. Es necesario que los textos propongan espacios para que los estudiantes se relacionen con los textos. La animación en este contexto debe apuntar a fortalecer la relación lector-texto y la construcción de significado. Los procesos de comprensión comienzan mucho antes de que comencemos a adentrarnos en el texto. Parten con mirar, observar, tocar la página impresa. Con ello, se refuerza la idea de apuntar a la independencia lectora.

Tanto la «animación» como el «fomento» se proponen el desafío de conseguir que los lectores se motiven, disfruten de la lectura y consigan el hábito lector. Sin embargo, ¿qué sucede en los colectivos de personas en situación de discapacidad?, ¿es sólo un problema de acceso al código lector? o bien, ¿cuál es el papel que juega la mediación y los estudios lingüísticos en este contexto?, ¿Por qué es importante la lectura?, esta pregunta puede responderse desde diversos aportes y perspectivas. De acuerdo al interés de este trabajo, se entiende la lectura como un derecho, lo cual, entiende la lectura como un elemento de participación social y a su vez, establece un imperativo ético, puesto que, al ser una experiencia común a todos los niños, jóvenes y adultos, su exclusión, sería reflejo de un acto de violencia estructural, propia de los modelos sociétales en desarrollo. La lectura es una experiencia común a todas las personas, como tal, comienza antes de que el niño se relacione con el código escrito. La lectura está presente en todas partes y, no requiere ser lograda únicamente a través de su formato tradicional, llamado texto escrito.

Figura 4: Animación de la Lectura y Neurodidáctica



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

8.4.-Neurodidáctica y Competencia Lectora

8.4.1.-Contextualizando los Aportes más relevantes de la Neurodidáctica en el Fomento de la Lectura

¿Cómo aplicar todos estos planteamientos desde una perspectiva apropiada a dichos estudiantes?, en respuesta a esta interrogante es que, el presente acápite, reflexionará de qué los aportes de la corriente *neuro* aporta a este campo. Particularmente, se revisan los

aportes de la neuropedagogía y la neurodidáctica al fortalecimiento del campo de la alfabetización inicial y de la educación lectora.

Uno de los objetivos que persigue la animación a la lectura y su fomento tanto en su visión tradicional como aplicada a los fines y propósitos de la inclusión es, lograr que aprendan por sí solos, proporcionando herramientas y recursos eficaces. El fracaso de la educación lectora en su corriente tradicional, explica que son los propios lectores los que enfrentan problemas con la lectura. No obstante, es importante observar qué indicadores o acciones concretas son producto del sistema y de las formas didácticas empleadas por dicho proceso.

Así también, se demuestra que, la estructura occidental convencional de escolarización brinda mayores espacios al aprendizaje verbal y matemático. Entonces, *¿por qué fracasa el aprendizaje de la lectura?*, particularmente, porque se otorga una mayor valorización a la noción de capacidad académica y rendimiento educativo. Gracias a la valiosa producción científica aportada por Howard Gardner, la concepción de inteligencia, ha sido deconstruida, redistribuyendo sus cargas semánticas, desde una perspectiva más humanizadora y no segregacionista, tal como la plantea la visión antes citada. En su versión tradicional, ser inteligente se encuentra asociado a lo que Kaplan (2007), llama *ideología del don*, lo que según Robinson (2015) ha resultado en la desvalorización de la riqueza de la inteligencia humana. Sobre este particular, este autor insiste al expresar que, esto es, *"consecuencia que nuestros sistemas educativos actuales son un compendio de rituales organizativos y hábitos intelectuales que no reflejan la gran diversidad de talentos que poseen los alumnos que forman parte de este mundo"* (Robinson, 2015:120).

La educación del siglo XXI debe interrogar críticamente las estructuras de escolarización, articulando preguntas críticas en torno a la educación de sus estudiantes y sobre qué problemáticas frecuentemente enfrentan los diversos colectivos de estudiantes. Estas interrogantes permitan hacer consciente qué estrategias, prácticas, materiales o contextos generan incapacidad a los estudiantes, o bien, fortalecen su capacidad y deseo por aprender más y mejor. De aquí la importancia de iniciar la búsqueda de fundamentos más amplios a nivel teóricos, metodológicos, investigativos y prácticos para construir una pedagogía de los talentos que ayude a los niños, jóvenes y adultos, a descubrir sus capacidades e ir más allá de sus límites. Razón por la cual surge este trabajo. Una pedagogía de los talentos deberá preguntarse de qué manera podrá despertar las capacidades innatas de sus estudiantes, volverlas compatibles con las exigencias del sistema educativo occidental. Al respecto, Robinson (2015), agrega una solución bastante simple, pero trascendental. Esto es, *"crear sistemas personalizados que se adecuen a las capacidades reales de cada alumno"* (p.126). Con el propósito de operativizar de forma genérica algunas de las ideas antes mencionadas, se plantean las siguientes ideas:

- Crear un protocolo o escala para medir y evaluar los talentos de los estudiantes.

- La investigación en necesidades educativas debe desmitificar y desnaturalizar la concepción de incompetencia, abriendo la necesidad de explorar los talentos, la creatividad y el pensamiento lateral en dichos colectivos, observando qué particularidades asumen, qué naturaleza comporta, etc.

- Crear un formato de planificación o programación de aula que permita al profesorado, en los diversos niveles y tramos educativos, organizar sus clases siguiendo unas pautas específicas de la Neuroeducación y de la neurodidátcica. Esto invita a re-pensar el cronosistema y las lógicas internas de funcionamiento de las instituciones educativas y culturales, institucionalizadas en políticas públicas específicas.

- Definir formas condicionales sobre la evaluación que permitan operacionalizar estas construcciones en las diversas disciplinas académicas, su naturaleza y propósito.

- Revisar la secuencia sobre el desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre). La psicología cognitiva e instruccional ha aportado diferentes sub-momentos para cada dimensión. Es interesante flexibilizar estos criterios con el propósito de optimizar los aprendizajes.

- Alinear los propósitos de las evaluaciones estandarizadas, visualizando sus imposibilidades y fortalezas, con las acciones y/o lineamientos mencionados con este documento. Es importante, hacer este cruce, con el propósito de dotar herramientas y recursos eficaces.

En la historia de la revolución cognitiva (Gardner, 2011), han surgido diversas líneas de trabajo que otorgan aportes relevantes y significativos para re-pensar la enseñaza. En este contexto, aparecen los planteamientos de la neurodidáctica (Forés y Ligioiz, 2015), de la neurodiversidad (Amstrong, 2012), de la neuropsicoeducación y de la neuropedagogía (Fernández, 2014). En esta oportunidad, este escrito se centra en los aportes de la neurodidáctica como vía para la potenciación de los aprendizajes, puesto que, brinda herramientas concretas para plantear estratégicamente procesos educativos más cercanos a la naturaleza de cada ser.

El concepto de neurodidáctica aparece por primera vez en un escrito desarrollado por Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss, en 1988 para una revista de neurología alemana. Por lo que es conveniente aclarar que, este, no es un aporte nuevo, como serían los expuestos por la neurodiversidad. ¿Qué es la neurodidáctica?, es un campo teórico-metodológico que indaga en las conexiones e interrelaciones entre investigación neurocientífica (Howard-Jones, 2011), neurobiología del aprendizaje, la psicología cognitiva, la didáctica (general y específica) y la pedagogía, con el propósito de maximizar el desarrollo cerebral, más específicamente, la corteza, el lóbulo frontal y el desarrollo cognitivo. La neurodidáctica en

palabras simples es, la capacidad para maximizar los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje, atendiendo estratégicamente a los módulos y dominios implicados en el proceso de la información a nivel cerebral. Forés y Ligioiz (2014), en el libro: *"Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida"*, introducen pistas significativas para superar su reduccionismo cognitivo (únicamente centrado en las operaciones cognitivas), plantean que las implicancias de la neurodidáctica residen en entrenar a los estudiantes, en sus diversos estadios evolutivos, para enfrentar la vida.

Para estas investigadoras españolas, la intervención oportuna en los procesos neurobiológicos del aprendizaje, persiguen una doble finalidad. Por un lado, evaluar multidimencionalmente, cómo se encentra la persona al momento de aprender y, por otro, explorar qué repertorios didácticos imprimen accesibilidad o bien, facilitan la asimilación de la información a estudiar. Ante todo, la neurodidáctica sugiere comprender cabalmente cómo se estructura la competencia cognitiva y emocional de los estudiantes al momento de asumir unas determinadas tareas. Ken Robinson (2015), en su célebre obra: *"Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación"*, enfatiza que una de las claves operativas de la educación del cerebro, reside en los principios de la pedagogía del movimiento lento, de la ludoterapia y de la educación basada en el descubrimiento de las capacidades intrínsecas que conforman el componente diferenciador en cada estudiante. Sobre este particular, Ocampo (2015) define la neurodidáctica como la optimización de los procesos cerebrales (cognitivo y no-cognitivos) al momento de aprender, respetando la naturaleza humana de cada estudiante. La dimensión de naturaleza humana es aportada por la antroposofía, ciencia que permite orquestar la educación de niños y jóvenes, desde sus particularidades constitutivas más elementales.

No obstante, al revisar los aportes de grandes educadores como Montessori, se reafirma que, los descubrimientos básales de la ciencia cognitiva, ya habían sido expuestos hace más de un siglo. Sin embargo, la contribución de la revolución cognitiva es hoy, de gran ayuda para el mejoramiento y enriquecimiento de las prácticas educativas, permitiendo al profesorado como al estudiantado disfrutar, gozar y sentir placer en cada experiencia de aprendizaje. Situación que no es muy común según las lógicas instauradas por las estructuras occidentales de escolarización y sus políticas públicas. Es menester señalar que, los planteamientos de la neurodidáctica recogen implícitamente, algunos de los postulados por el destacado Doctor Reuven Feuerstein, a través de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y por los estudios desarrollados por la Doctora norteamericana Alison Gopnik, sobre el desarrollo del pensamiento en bebés.

Los aportes desarrollados por la literatura especializada, han identificado los siguientes principios acerca de la neurodidáctica, entre los cuales figuran:

- Se reconoce que todo proceso se aprendizaje va acompañado de un cambio en el cerebro de la persona

- Implica configurar el aprendizaje de la forma más óptima para que encaje en el cerebro de cada persona

- Los niños desarrollan un conocimiento intuitivo diferente al de los adultos

- Implica conocer mejor a los estudiantes para detectar sus talentos y educar en función de ellos

- No estudia los déficit cognitivos, sino que la potenciación de los aprendizajes

- Existencia de una correlación significativa entre aprendizaje y placer. Es importante distinguir que, el placer en términos neuropsicológicos difiere el gusto.

La neurodidáctica en términos operativos platea considerar los siguientes elementos:

- El aprendizaje puede ser divertido si lo que se aprende se quiere aprender, es decir si hay una decisión propia previa al aprendizaje. Cuando alguien resuelve algo difícil por iniciativa propia, el éxito proporciona una sensación de felicidad coincidente con un aumento de la secreción del neurotransmisor dopamina.

- El aprendizaje puede ser espontáneo si se juega y si no hay ninguna instrucción dirigida.

- Fases del Aprendizaje: son clave la primera infancia, la pubertad y la adultez media, específicamente, a partir de los 46 años.

- Los aportes de la neurodidáctica permiten entender que, la inteligencia humana no es una propiedad reducida únicamente a la dimensión académica e intelectual, tal como fue reafirmada, a través de los postulados del C.I. Gracias a los aportes de Howard Gardner, se ha emprendido un proceso deconstruccionista y reconceptualista sobre esta categoría. El aporte de Gardner radica en la capacidad para evidenciar cómo nuestro cerebro se prepara la facilitar el aprendizaje a través de múltiples talentos. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples no ha estado exenta de críticas. Muchas de las críticas hacen hincapié en la falta de refutación científica sobre la misma. No obstante, es imperioso avanzar en la construcción de un campo teórico, metodológico e investigativo requerido por una pedagogía de los talentos, a través del surgimiento de preguntas críticas que permitan ir más allá de la naturalización alternativa que se ha efectuado sobre la misma. El desarrollo de la inteligencia en los seres humanos incorpora una diversidad de habilidades que deben dialogar con el currículo oficial, sus disposiciones y, con las exigencias de las pruebas estandarizadas, tales como: SIME (Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación-Chile), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos-OCDE), PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study-OCDE/Prueba Internacional de Progreso en

Comprensión Lectora-OCDE) y ECE (Evaluación Censal de Estudiantes-Perú), por ejemplo.

- El ambiente en el que se aprende puede estimular o dificultar el aprendizaje. Un ambiente rico en estímulos sensoriales actúa como estimulante para que se retiene mejor lo que se recibe mediante diferentes canales sensoriales.

- Diseñar experiencias de aprendizaje que integren los aportes del modelo 4-MAT en la programación de actividades, desafíos o desempeños que los estudiantes tendrán que resolver. El modelo 4-MAT, creado por la Doctora norteamericana Berenice McCarthy en 1987, tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especifidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiente, sentando con ello, las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión, puesto que, no involucra un sistema de ajuste como en páginas anteriores se mencionaba.

El modelo 4-MAT identifica cuatro tipos de estudiantes: a) *aprendices imaginativos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos de discusión), su aprendizaje se ve optimizado en situaciones que se les permite reflexionar profundamente a parir de lo aprendido. Para Robinson (2015), la creatividad y la imaginación, son atributos diferenciadores de la especie humana y son claves en el aprendizaje. La investigación neurocientífica ha reafirmado que tanto la imaginación, creatividad, fantasía y curiosidad son fuerzas motoras del aprendizaje y recursos claves para garantizar un óptimo proceso de aprendizaje-enseñanza. b) *Aprendices analíticos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos de tipo informacional), aprenden más oportunamente a través de experiencias que les exijan pensar y reflexionar profundamente sobre determinados tópicos de estudio. Representan un porcentaje de estudiantes que disfrutan más con el aprendizaje que implique buscar, investigar y profundizar temas según sus intereses formativos. Según McCarthy (2013), piensan como expertos. c) *Aprendices de sentido común* (favorecen su aprendizaje mediante métodos basados en el entrenamiento), responden a la pregunta del cómo, es decir, su proceso de aprendizaje se ve fortalecido cuando las experiencias didácticas se centran en crear, reparar y experimentar. Su aprendizaje es más procedimental. Y finalmente, d) los *Aprendices dinámicos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos basados en el auto-descubrimiento), aprenden más y mejor, cuando tienen la posibilidad de auto-descubrir, o bien, la tarea requiere involucrar sentimientos o el despliegue de múltiples formas de trabajo.

Es importante saber identificar en cuáles de estos grupos se ubican nuestros estudiantes, con el propósito de optimizar sus procesos de aprendizaje. La propuesta desarrollada por Dra. McCarthy, es aplicable a estudiantes con necesidades educativas especiales y con alguna situación de discapacidad, puesto que, estos colectivos de estudiantes, también aprenden más y mejor, jugando, moviendo el cuerpo, simbolizando significados, utilizando materiales sensoriales, entre otros. Es importante descubrir en

cuáles de estos grupos se encuentran, explorar las fortalezas de su competencia cognitiva, lingüística y comunicativa. Los niños, jóvenes y adultos que experimenten una determinada necesidad educativa especial o bien, alguna situación de discapacidad, también poseen talentos y esto, es urgente saber intervenir e identificar.

Los aportes del Modelo 4-MAT explicitan conexiones significativas con los planteamientos del Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrollado por la Escuela de Postgraduados de la Universidad de Harvard, a través del Proyecto Zero, dirigido por Stone Wiske, Boix Mansilla, Gardner, Perkins, Perrone, entre otros. El modelo de Enseñanza para la Comprensión, es una iniciativa que lleva casi treinta años investigando en la creatividad, enseñanza y fortalecimiento de las prácticas educativas. Su propósito es estudiar cómo se logra la comprensión en docentes y estudiantes, a través de un estudio profundo sobre las diversas disciplinas que conforman el currículo escolar.

El concepto de *"comprensión"* en el modelo EpC, va más allá de los planteamientos reducidos y estrechos efectuados por las taxonomías de Bloom y Anderson. La EpC entiende la comprensión como un proceso terminal, lo que en palabras de Stone Wiske (2008), se define como la *capacidad de actuar flexiblemente a partir de lo que se sabe*. Una persona cuando comprende algo, puede aplicarlo en todos los campos de conocimiento, es capaz de comentarlo en su grupo de amigos, es decir, lo ha hecho suyo y lo puesto en sus propias palabras. Comprender conlleva el desarrollo de hábitos disciplinarios de la mente, que otorguen dinamismo a lo que se aprende. Los estudiantes comprenden más y mejor cuando, se les plantean múltiples desempeños a resolver. Esta acción, es reafirmada por la ciencia cognitiva.

La conexión entre el Modelo 4-MAT y la Enseñanza para Comprensión (EpC), reside en que ambas propuestas derivan en interrogantes acerca de la pertinencia y relevancia de los aprendizajes presentes en las curriculas oficiales. Así, la EpC, se plantea como preguntas claves si los contenidos, temas o tópicos de estudios, son centrales para la disciplina, o bien, de qué manera, dichos contenidos son accesibles y presentan poder relacional con otras disciplinas, temas o tópicos. En este mismo contexto, el modelo 4-MAT, plantea preguntas altamente oportunas de realizarnos como docentes. McCarthy (2013), propone las siguientes interrogantes: a) ¿por qué estoy enseñando esto?, b) ¿qué es lo que exactamente estoy enseñando? y c) ¿cómo puedo planificar para que todos los estudiantes puedan aprender lo que quiero que aprendan? La conexión más significativa queda situada a la capacidad para pensar la enseñanza y sus condiciones más oportunas a las características de cada grupo.

8.4.2.-La Competencia Lectora: un Concepto en Construcción y Multidimensional

Durante la última década los estudios sobre comprensión lectora (Villalón, 2008; Mendoza, 2008; Cuetos, 2011; Calero, 2012) han introducido el concepto de competencia lectora (Jiménez, 2014). No obstante, se observa a la fecha, un cierto grado confusión para diferenciar y describir la naturaleza y el campo metodológico que caracteriza a esta última. Los estudios sobre competencia lectora se enmarcan en dos variantes establecidas por los estudios sobre desarrollo lector. El primero de ellos, enmarcado en los cambios que introdujo el nuevo siglo sobre el concepto de alfabetización y, un segundo, de tipo ideológico que, afirmaba que, el empoderamiento ciudadano no se conseguiría únicamente a través de la alfabetización o de poseer la competencia de leer y escribir. Más bien, involucra afianzar un conjunto de herramientas/habilidades que permitan fortalecer la educación lectora y la competencia lectora en los diversos estadios de desarrollo cognitivo y psicosocial. El objetivo de la educación lectora en personas en situación de discapacidad debe perseguir *"la capacidad de un individuo para poder leer y escribir, también involucra un conjunto amplio de conocimientos y habilidades que se adquieren de forma progresiva a lo largo de la vida"* (Saulés, 2012:7).

La dificultad metodológica que explicita la evaluación de la competencia lectora, es que no se reduce a la mera decodificación de la lectura, como tradicionalmente las evaluaciones estandarizadas y externas han puntualizado. La evaluación de la competencia lectora integra el entrenamiento de diversas habilidades implicadas, tales como: a) la capacidad de inferir o leer entre líneas, b) la capacidad de planificar la redacción de los textos, c) descubrir a qué tipo de público van dirigidos y cuáles son sus especificidades requeridas y d) la capacidad de reconocer las estructuras de cada texto, entre otras. El entrenamiento de la competencia lectora no sólo se reduce al acceso de la cultura letrada en su dimensión interpretativa y comprensiva (Bombini, 2008) únicamente. Más bien, persigue que los lectores se conviertan en agentes competentes en todos los ámbitos y modalidades de la cultura letrada. Saulés (2012) agrega que, *"la sociedad requiere cada vez más una población adulta que no sea solamente capaz de leer y escribir, sino que sea matemática, científica y tecnológicamente letrada"* (p.7).

El entrenamiento de la competencia lectora implica enfrentar a los estudiantes ante una multiplicidad de textos que les permitan interactuar con sus estructuras textuales, su naturaleza lingüística y discursiva, con el propósito de aumentar las posibilidades de incertidumbre en el lector. La incertidumbre en el lector permite ir enfrentando múltiples perspectivas que permitan relacionar la información ya existente en el lector con la nueva proporcionada por el texto. De modo que, la calidad de la comprensión lectora reside sobre esta dimensión. Según esta perspectiva, la comprensión lectora plantea una naturaleza dinámica e interactiva debido a que, no sólo existe una interacción entre conocimientos previos del lector y un acto de negociación con el texto. Más bien, explica

que el lector busca alternativas para dar respuesta a las preguntas que surgen a medida que avanza en el texto, es decir, hace interpretaciones, recurre a sus conocimientos previos, escoge significados, en otras palabras, planifica un camino para entender el mensaje que lo desafía. Se refuerza con ello, los aportes del modelo implícito del significado. En este proceso de planificación juegan un papel clave las funciones ejecutivas ubicadas en el lóbulo frontal (única porción de nuestro cerebro que pertenece a nuestra especie evolutiva: *Homo Sapiens Sapiens*) y la caja de letras. Nieto (2012) agrega que, el aprendizaje de la lectura en términos neuropsicológicos, puede ser aprendida gracias a la plasticidad cerebral de nuestro cerebro produciendo cambios en las estructuras de la corteza de nuestro cerebro. Es menester, que los educadores comprendan cómo se organiza la competencia lectora y sus dimensiones implicadas en la evaluación de la lectura. Saulés (2012), recomienda considerar aspectos referidos al texto como unidad lingüística básica, a las situaciones[3] donde se utiliza la lectura como práctica educativa y explorar las dimensiones de acercamiento entre lector y texto.

Fernández (2014) explica que, las funciones ejecutivas otorgan flexibilidad y amplitud mental al estudiantado, permiten la planificación de respuestas a los múltiples estímulos que los desafían y les otorgan la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones. Para Marina (2012) las funciones ejecutivas están relacionadas a un segundo nivel de estructuración de nuestro cerebro, permiten al lector dirigir sus estrategias para abordar el texto, controlar su nivel de eficacia, facilitan la animación y gusto por la lectura. Las funciones ejecutivas son claves en el desarrollo de la inteligencia ejecutiva al momento de leer cualquier tipo de texto, permitiendo que el lector se convierta en un lector estratégico, es decir, permite al lector se consciente de la estructura interna y externa del texto, así como, de la puesta en marcha de diversas estrategias para resolver con eficacia el texto propuesto.

La investigación neurocientífica ha identificado dos tipos de plasticidad: a) una de tipo positiva y b) una de tipo negativa. La plasticidad positiva ha sido tradicionalmente estudiada y es sobre la que más se sabe o puntualiza en todas las charlas y documentos sobre neurociencias. Se caracteriza por un desarrollo activo y generativo de las capacidades, estando asociada a la consolidación y fortalecimiento de nuevas redes neuronales. Amstrong (2012) agrega que, el sujeto cuando experimenta procesos de plasticidad positiva, busca nuevos retos y desafíos, así como, demuestra una actitud perseverante, mejora su autoestima, auto-concepto y auto-percepción sobre su rendimiento académico y, especialmente, sobre sí mismo. Existe una estrecha relación con los múltiples períodos críticos que vive el ser humano a lo largo de toda su vida. En contraste, la plasticidad negativa se caracteriza por un debilitamiento de las redes neuronales, debido a dimensiones propias del proceso de escolarización (impertinencia de las metodologías utilizadas o de las estructuras de escolarización), así como, un sentimiento de incompetencia, tristeza y apatía. Los procesos de plasticidad cerebral

[3] Dimensión que según Saulés (2012) involucra el contexto, público y propósito sobre el cuál fue creado/producido un determinado texto.

positiva son cruciales cuando la educación lectora se orienta al desarrollo y fortalecimiento de habilidades para participar activa y críticamente de la sociedad, la información, la cultura, las artes, la vida científica y política, que fomente el empoderamiento ciudadano.

La interrelación entre empoderamiento ciudadano, animación y fomento de la lectura en grupos en situación de riesgos o exclusión, se posiciona en una concepción crítica y reflexiva de la educación lectora como literaria. Saulés (2012), en el documento: *"La competencia lectora en PISA"*, otorga una revisión sobre la evolución histórica del concepto de lectura utilizado en diversos instrumentos internacionales estandarizados. Según esto, la conceptualización efectuada por PIRLS en 2001, se alinea con las formas condicionales requeridas por el campo de la didáctica de la lectura en personas en situación de discapacidad, puesto que, persigue el objetivo de *"comprender y utilizar las formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por el individuo"* (Saulés, 2012: 16). Se posiciona así, una dimensión funcional de la lectura, que brinda mayores instancias de participación social y cultural. Se agrega además, un énfasis en el placer a la lectura, reforzando con ello, uno de los principios fundamentales de la neurodidáctica y el neuroaprendizaje. La definición aportada por PISA en 2009, refuerza el interés instrumental de la lectura, que ve en esta, un mecanismo de adquisición de mayor información. No obstante, el valor de la misma en campo de los estudios lectores en personas en situación de discapacidad, precisa el fortalecimiento de la comprensión lectora, con el objeto de *"lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad"* (Saulés, 2012:16).

Desde una perspectiva epistemológica, todas las definiciones otorgadas por las grandes pruebas estandarizadas enfatizan en la lectura como herramienta de participación social, de lo cual se infiere, un propósito incluyente y de emancipación social, cuyos efectos procedimentales y metodológicos han puesto de manifiesto un cierto grado de desgaste al interior de los sistemas educativos Latinoamericanos, puesto que, se prepara a los estudiantes para superar estas evaluaciones desde una visión basada en la obtención de resultados, en el fortalecimiento de determinadas micro-habilidades de lectura y en aprender diversas tácticas para aprobar la evaluación. Se descuida la dimensión de placer por la lectura, minimizando la capacidad de ésta, para crear mundo imaginarios donde poder refugiarse de sus tensiones diarias, crear y fantasear con aquellas grandes ideas que podría iluminar un mundo más esperanzador. La lectura en esta perspectiva, se entrena con su objetivo clásico: *adquirir conocimientos* para demostrar con ello, el grado de competencia que cada estudiante posee y así, reproducir el modelo neoliberal que articula nuevas formas de sufrimiento, resistencias y relegamientos sobre este campo didáctico. La exploración de formas condicionales requeridas para el desarrollo oportuno de programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, plantea un obstáculo metodológico, determinado por la construcción de un campo que no ha sabido problematizarse más allá de acciones lúdicas, reduciendo con ello, el potencial político de la lectura como herramienta de inclusión, participación y emancipación social.

El objetivo intrínseco de la animación y de fomento de la lectura debe modelar la educación y competencia lectora.

8.4.3.-AVANZANDO EN LA COMPRENSIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA DESDE UNA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDAD COGNITIVA

¿Qué es una competencia?, el campo de estudio de las competencias es amplio y diverso. Gran parte de las definiciones sobre el enfoque por competencias, las definen como un conjunto de habilidades cognitivas y no cognitivas (Castelló, Monereo y Gómez, 2009), que permiten la movilización de determinados saberes que, no constituyen conocimiento en sí mismos, pero que, permiten resolver los desafíos que enfrena cada estudiante en un determinado contexto (Perrenoud, 1999). La dimensión de competencia aplicada al aprendizaje de la lectura, involucra la identificación de destrezas y capacidades específicas (análisis, síntesis, razonamiento analógico, inferencia, etc.) que permitan estimular un grado de eficacia en el lector, así como, *"la activación de ideas previas, el análisis y resolución de problemas, la memorización, la relectura de determinadas partes complicadas de un texto para comprenderlo mejor, autocuestionarse acerca de lo que está leyendo, etc. Todas ellas tienen en común que son procesos de pensamiento que ayudan al estudiante a apropiarse de conocimientos"* (Calero, 2012:22).

El grado de eficacia en el lector depende de la calidad de su competencia meta-cognitiva (Calero, 2008). En tal caso, la investigación especializada ha reafirmado que, *"una de las conclusiones científicas más reconocidas en el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora es que la habilidad para identificar los fallos concretos de la comprensión de un texto, está estrechamente relacionada con la competencia que los lectores tienen para efectuar un seguimiento y control de los propios procesos cognitivos (estrategias) que utilizan para entenderlo (PISA, 2009). En este sentido, un lector metacognitivo es aquel que es consciente de que está aprendiendo a comprender, y que además tiene una cierta habilidad para controlar y autorregular su capacidad lectora"* (Calero, 2012:13).

Calero (2012) en el libro: *"Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes"*, identifica las siguientes características de un lector competente: a) desarrollan habilidades metacognitivas estableciendo conexiones significativas entre aquello que conocen y sus conocimientos previos, optimizando la calidad de la comprensión. b) Establecen un objetivo para su lectura, c) cómo conocen el funcionamiento de su competencia cognitiva saben qué estrategias utilizar para abordar cada tipo de texto con el que les toque interactuar. d) Recurren a la técnica de relectura del texto intentado encontrar algunas pistas semánticas que faciliten su comprensión. Estas dimensiones deben ser incorporadas en los programas de animación y fomento a la lectura, ya que un niño, joven o adulto cuando es capaz de comprender un texto por sí mismo, mejora su valía social, su motivación, autoestima y auto-concepto (cognitivo, social

y académico). Sobre este particular, Calero (2012) agrega que, un lector cuando alcanza todas estas habilidades, *"estás más motivado y se hace cada vez más independiente en el desarrollo de su tarea. Esa independencia le va permitir en el futuro perseguir y alcanzar aquellas metas de conocimiento y regulación de procesos de comprensión que se plantee"* (p.14).

¿Qué es la competencia lectora?, la literatura especializada en investigación didáctica de la lectura, entiende a ésta, como una destreza transversal a todas las disciplinas del currículo escolar (Álvarez y Gómez, 2009). La competencia lectora es *"la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo"* (MEC, 2000; citado en Cuevas y Vives, 2005:58). Según la OCDE (2009) la competencia lectora se define como *"la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona"* (PIRLS, 2001; citado en AECL, 2015:1). En esta línea, la conceptualización desarrollada por la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) sobre competencia lectora, expresa que, constituye *"la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito"* (AECL, 2015:1-2).

¿Qué tienen en común todas estas definiciones?, los planeamientos aportados comparten según Mendoza (2008) una perspectiva lingüística centrada en el enfoque comunicativo de la lengua, otorgando un lugar significativo a la construcción de significados contextualizados por parte del lector. Del mismo modo, indagan en las conexiones interactivas, dinámicas y multidimensionales de la lectura como proceso constructivo. Otro aspecto clave que refuerzan las definiciones ofrecidas anteriormente, redunda en la categoría de capacidad a fortalecer en el lector, lo que en palabras de Solé (2012) se traduce en la necesidad de conseguir un cierto grado de autonomía en el tratamiento de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas por parte del lector. Se agrega además, la concepción de interacción con diversas estructuras y tipologías textuales, apoyado en el uso activo del lector para intervenir en la vida social y cultural activamente. La corriente comunicativa de la lengua y la naturaleza dinámica e interactiva de la lectura da cabida a la espontaneidad del proceso comunicativo (Mendoza, 2008). Un aspecto clave a todas estas ideas radica en la necesidad de *"utilizar un meta-lenguaje y una terminología adecuada a las posibilidades de comprensión del destinatario, en que los criterios de claridad y efectividad prevalecen"* (Briz, 2008:99). En síntesis, el propósito teleológico que persigue la competencia lectora a la luz de todas las aportaciones antes citadas, reside en la utilización oportuna de la lectura y su comprensión en la sociedad. ¿Cómo dar cuenta de esta finalidad?, ¿qué criterios metodológicos son posibles de proponer? y ¿cómo condiciona el campo de la atención a la diversidad, de las poblaciones en situación de exclusión?

La Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) no deja de tener razón al poner de manifiesto la utilización oportuna de la lectura y su comprensión en la sociedad. Es a través de este propósito que la educación lectora y literaria de personas en situación

de discapacidad cobra sentido. Se utiliza la lectura como palanca de movilidad social. El entrenamiento de la competencia lectora plantea un fuerte componente asociado a la vida cotidiana, entrelazándose a los planteamientos expresados por el enfoque comunicativo, ya que ambos, prestan gran valor al papel de las interacciones. Así, son interacciones situadas, contextualizadas y fenoménicas a la experiencia de cada lector. Al respecto, la Doctora Elena Jiménez Pérez, en su tesis doctoral (2014): *"Perfil universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora"*, señala que, la comprensión lectora se encuentra *"ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso que la comprensión a variables pragmáticas como la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva"* (p. 20).

La inteligencia ejecutiva (Marina, 2012) se define como una vía clave para la educación de los talentos en todas las personas sin excepción alguna. Algunos estudios efectuados demostraron que el desarrollo oportuno del control ejecutivo diversifica la capacidad de aprendizaje en las personas. Las funciones de la inteligencia ejecutiva se encuentran altamente relacionadas con la capacidad de autocontrol emocional y cognitivo. Menkes (2005) la inteligencia ejecutiva consiste en resolver cabalmente con los desafíos propuestos. Marina (2012) complementa estas ideas expresando que, la inteligencia ejecutiva conjuga las dimensiones cognitivas y afectivas del estudiante (lector), teniendo como principal objetivo "*dirigir la acción aprovechando nuestros conocimientos y emociones"* (p.45). Así también, la inteligencia ejecutiva permite la aplicación de todas las operaciones mentales que permitan elaborar proyectos y visualizar caminos idóneos para su consecución. La inteligencia ejecutiva según Marina (2012) corresponde a un segundo nivel de evolución de la evolución, caracterizado por controlar todas aquellas operaciones mentales que garantizan el éxito en determinadas tareas, como por ejemplo, la lectura. Existe una estrecha relación entre inteligencia ejecutiva (IE)y comprensión, desde la perspectiva del Proyecto Zero.

¿Cómo se vinculan estos aportes al estudio de la competencia lectora y su campo didáctico?, Andrés Calero (2013), en la columna: *"Inteligencia Ejecutiva y Comprensión Lectora"*, explica un lector que utiliza eficazmente la dimensión ejecutiva de su inteligencia, es capaz de reflexionar sobre las características internas y externas de la estructura textual a la que se enfrenta, identificando en qué instancias hará uso de la planificación, organización, flexibilidad y, visualizando hacia qué elementos debe dirigir la atención. ¿Cuáles son las dimensiones involucradas en el trabajo psicopedagógico de la competencia lectora?, Isabel Solé (2012) en el artículo: "Competencia Lectora y Aprendizaje" y Elena Jiménez Pérez (2014) en el artículo: "*Comprensión lectora v/s Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas"*; coinciden y comparten los niveles involucrados en el trabajo sistemático de fortalecimiento de la competencia lectora, aportados por Wells (1987), Freebody y Luke (1990). Estos son: a) nivel ejecutivo centrado en el conocimiento y manejo de la legua escrita b) nivel funcional vinculado al desarrollo de actividades propias de la vida cotidiana, c) nivel instrumental utilización de la lectura para adquirir información y, d) nivel epistémico referido a la lectura como vía de estimulación del pensamiento crítico.

También persigue la *finalidad de la educar el pensamiento*. Sobre este particular, el Doctor Calero, insiste en enseñar a los estudiantes los errores más comunes que comenten los lectores pasivos, con el propósito, que los estudiantes en un esfuerzo meta-cognitivo puedan evaluar su propio nivel de competencia.

¿Por qué es importante el entrenamiento de la competencia lectora en estudiantes con alguna discapacidad?, la competencia lectora se aborda pragmáticamente al tratamiento didáctico de la educación lectora, entregándole herramientas para utilización situada de la información que le proveen los textos que ha de leer. La educación lectora refiere a la capacidad de fortalecer el hábito y comportamiento lectora a través acciones, estrategias, espacios y metodologías que estimulen el placer, el gusto, la fantasía y la imaginación. Es importante entender que, una vez que se abre la puerta al disfrute de la lectura, jamás podrá detenerse. La lectura persigue una dimensión funcional y placentera, tanto en la escolarización y, en particular, en todas las dimensiones de la vida. En 2014, Fundación La Fuente, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, editó un catálogo de libros para niños y jóvenes en situación de discapacidad, entre los títulos que figuran, destacan textos que exploran la vida afectiva y sexual de dichos colectivos de estudiantes. La relevancia de este tipo de textos radica en la posibilidad de abordar campos escasamente explorados por la investigación científica.

¿Cuáles podrían ser las sugerencias didáctica más oportunas para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con alguna discapacidad?, es importante señalar que, todo proceso didáctico referido al fortalecimiento de los procesos lectores en personas en situación de discapacidad, se estructuran a partir de los planteamientos del enfoque comunicativo que enfatiza en el uso de la lengua en situaciones específicas de intercambio lingüístico. Los planteamientos metodológicos del enfoque comunicativo sobre el aprendizaje de la lectura y su fomento, introduce según Cantero y Mendoza (2008), las siguientes consideraciones: a) la lectura hace referencia a una habilidad perceptiva y cognitiva y b) la lectura supone un carácter interactivo, convirtiéndose el lector en un receptor activo y un referente dentro del proceso de lectura. Se agregan los aportes del modelo ecológico de la didáctica.

8.4.4.-ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA

Saulés (2012) en Cuaderno de Investigación número 37, titulado: *"La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo"*, identifica tres elementos que estructuran la competencia lectora: a) la naturaleza interactiva, b) la naturaleza constructiva y c) la resolución de tareas de lectura. A juicio particular del autor de este documento, resultan altamente oportunas dichas consideraciones, especialmente, al momento de focalizar en el desarrollo de actividades y estrategias en diversos colectivos de estudiantes, que permitan fortalecer capacidades para responder a las exigencias de la sociedad. Por tanto, la lectura no queda reducida a un interés literario, sino que al encuentro interactivo con diversos tipos de textos, entre ellos, textos digitales. Jiménez

(2015) identifica tres elementos claves en la determinación de una tipología de textos digitales, tales como: a) *la imagen*, b) *la interacción* y c) *la inmediatez* que éstos, provocan en el lector. La comprensión de la competencia lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva debe ser entendida desde una perspectiva dinámica y multidimensional, que permite la autonomía de los estudiantes al momento de leer, movilizando recursos cognitivos y no-cognitivos. El desafío que enfrenta el educador es, entrenar las funciones ejecutivas y las habilidades cognitivas de elaboración incidentes propias de los procesos lectores.

En el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, la competencia lectora se desarrolla a través de interacciones propias de la vida cotidiana, que permitan a cada niño, niña y joven construir significados contextualizados a partir de lo que hablan, leen y comprenden. De modo que, los principios de animación a la lectura en personas en situación de discapacidad, conjugaran los aportes de la ludoterapia, el arte terapia (particularmente en su dimensión simbólica), el pensamiento lateral y la creatividad, como elementos claves en el fortalecimiento de su competencia comunicativa y educación lectora. Es importante estimular la fantasía, habilidad inherente al desarrollo cognitivo de los niños y niñas. La competencia lectora se compone de las siguientes dimensiones: a) la naturaleza interactiva de la lectura, b) la naturaleza constructiva de la lectura y c) la resolución de tareas de lectura.

Nieto (2011) explica que, el desarrollo de las habilidades lingüísticas[4] involucra diversas áreas cerebrales conectadas entre sí, es decir, las funciones neuropsicológicas de la lectura, están repartidas por toda la corteza cerebral. En didáctica de L1 y L2, las habilidades lingüísticas básicas son: escuchar, escribir, hablar y leer. Involucrando todos los procesos fundamentales para la alfabetización inicial efectiva en todos los estudiantes. ¿Qué es la corteza cerebral?, existen dos tipos de corteza: a) neocorteza, corresponde a la porción más reciente del cerebro humano, resultando clave en todo proceso de aprendizaje. La neocorteza es el elemento de diferenciación de la estructura cerebral del nuestra especie y, b) alocorteza, corresponde al 10% restante de la corteza, situada en el lóbulo frontal. El entrenamiento de las habilidades lingüísticas desde la animación a la lectura enfatiza en la potenciación del procesamiento semántica y la construcción de significantes en interacciones cotidianas, con el propósito de procesar la información leída en paralelo, reafirmando la premisa básica de la neuroeducación que expresa que, el cerebro trabaja holísticamente y no, bajo parámetros localistas. Nieto (2012) agrega que, el *"concepto de una red de procesamiento distribuido en paralelo para la información lingüística, constituye un paradigma epistemológico que revaloriza ciertos estudios de imaginería cerebral funcional"* (p.324).

Sobre este particular, la investigación en neurología de la lectura, señala que el área cortical juega un papel crucial en los procesos de alfabetización, educación de la comprensión y de la competencia lectora. El aprendizaje de la lectura *"no está inscrito en*

[4] Situadas en torno a la ubicación del área perisilviana. Habilidades fundamentales en todo proceso de integración social.

ninguna fase natural del desarrollo del ser humano. Mientras que aprender a hablar se logra observando e imitando a otras personas, aprender a leer exige un largo y penoso aprendizaje, ya que el cerebro no tiene dedicadas unas áreas específicas para esta tarea. Leer requiere la intervención de múltiples áreas de la corteza cerebral, actuando al unísono en una intrincada red de neuronas; esta circunstancia es causa de la aparición de diferentes disfunciones en la lectura que interfieren en el complejo proceso de aprender a leer" (Nieto, 2012:325).

8.5.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Los aportes de la neurociencia cognitiva y la neurobiología de la lectura, reafirman que, el sentido de la animación y el fomento de la lectura para personas que por diversas razones no logran disfrutar de este derecho, debe fortalecer las dimensiones lingüísticas, pragmáticas y semánticas a través del juego, la imaginación, la autonomía, la ludoterapia y la fantasía. Las actividades más efectivas son aquellas que permiten desarrollar la tridimensionalidad del cuerpo humano. Numerosas investigaciones en neuroaprendizaje y desarrollo cognitivo, manifiestan la correlación entre movimiento y potenciación del aprendizaje, es decir, a mayor movimiento (calidad de movimiento) mayor calidad de aprendizaje. Actividades que apoyan esta premisa son:

- el teatro de sombra, recurso que fortalece el hábito lector a través de la creación de mundos posibles a la imaginación y fantasía de los niños. El teatro de sombra estimula el trabajo corporal mediante ejercicios de expresión corporal que potencien el alfabeto emocional, comunicativo y expresivo.

- creación de micro-relatos que recojan las experiencias cotidianas de los niños, creando murales de dibujos que sean pintados con dedos, manos y pies. La producción artística debe concebida como un recurso al servicio del aprendizaje, evitado valoraciones estéticas.

- desarrollo de programas radiales o de televisión que permitan a los estudiantes sentirse protagonistas de su aprendizaje, comentando los libros, cuentos, películas o relatos que más interés han suscitado entre ellos.

- juegos de lectura basados en la danza, es decir, que permitan a los niños comunicar sus intenciones lectoras y literarias a través del baile, rescatando sus fuerzas productoras del aprendizaje: creatividad, imaginación y fantasía.

- representar o contar la historia, el cuento o las grandes partes del libro a través de juguetes que para ellos sean atractivos y relevantes para ellos mismos.

- adaptar diversos tipos de textos utilizando los planteamientos otorgados por la metodología de fácil lectura, considerando cuáles son las estructuras textuales más frecuentes con las que interactúan los niños, identificando qué tipo de marcadores

discursivos generan dificultad de comprensión a determinados perfiles comunicativos de estudiantes. Se recomienda que, la adaptación pueda ser efectuada entre profesores y familia, como herramienta de fortalecimiento de la educación lectora.

- invitar a conversar con los estudiantes a un escritor que para ellos sea relevante y jugar a leer, en acciones libres, espacios alternativos (ferias, calles, plazas, museos, bibliotecas, etc.).

- al momento de diseñar pruebas de evaluación de la comprensión lectora y la competencia lectora, integrar los siete elementos del mapa cognitivo, con el objeto de reducir el nivel de dificultad y aumentar el grado de eficacia en el desempeño de la tarea.
- utilizar juegos de simulación donde los estudiantes interactúan con diversos tipos de textos, especialmente, aquellos que provoquen mayores dificultades de comprensión para los mismos.

- juegos de lectura que estimulen los planos semánticos y pragmáticos, puesto que, son fundamentales en el proceso de lectura.

- El diseño de programas de animación a la lectura debe considerar criterios metodológicos que permitan intervenir la cultura de base de las poblaciones a las que van dirigidos. Se sugiere considerar los siguientes criterios: a) intersectorialidad, b) interseccionalidad, c) educación lectora y competencia lectora y, d) aportes de la neurodidáctica como mecanismo de optimización procesos lectores.

REFERENCIAS

AECL. (2015). *Evaluar y entrenar la competencia lectora en alumnos de ELE a través de TECLE según parámetros PISA y PIRLS*. Málaga: AECL.

Álvarez, I., Gómez, I. (2009). "PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras", en: Monereo, C. (Coord.). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: GRAÓ, 91-110.

Amstrong, T. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa, Revista Iberoamericana de Educación, 46, 19-35. Recuperado el día 14 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie46.htm

Burman, E. (1994). Deconstructing developmental psychology. Londres: Routledge.

Briz, E. (2008). "Habilidades y competencias lingüísticas", en: Mendoza, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson, p. 175-216.

Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

_____. (2013). Inteligencia Ejecutiva y Comprensión Lectora. Recuperado el día 27 de abril, 2016 de http://comprension-lectora.org/el-lector-estrategico/

Cantero, F.J., Mendoza, A. (2008). "Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura", en: Mendoza, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson, p. 33-78.

Castelló, M., Monereo, C., Gómez, I. (2009). "Las competencias de los alumnos y su evaluación", en: Monereo, C. (Coord.). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: GRAÓ, 33-54.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Fernández, R. (2014). *Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el "órgano del aprendizaje"*. Buenos Aires: Bonum.

Forés, A., Ligioz, M. (2015). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.

Freebody, P. y Luke, A. (1990). «"Literacies" Programs: Debate and Demands in Cultural Context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (tesol),* 5, (3), 7-16.

Gardner, H. (2011). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Howard-Jones, P. (2010). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: Editorial La Muralla.

Jiménez, E. (2014a). Perfil universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora. Tesis Doctoral. Málaga: Ediciones Univ. Málaga. Recuperado el 27 de abril, 2016 de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8266/TDR_JIMENEZ_PEREZ.pdf?sequence=1

_____. (2014b). Comprensión lectora v/s Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas, Investigaciones Sobre Lectura, 0, (1), 65-74. Recuperado el 25 de abril, 2016 de http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17

_____. (2015). La influencia de las TICS en la forma de leer. Tipología de textos digitales, Revista Álabe, 11, 1-9. Recuperado el 29 de abril, 2016 de https://www.researchgate.net/profile/Elena_Jimenez-Perez

Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Madrid: Miño y Dávila.

Lahire, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 35-52.

Marina, J.A. (2012). *Inteligencia Ejecutiva. Lo que los padres y docentes deben saber*. Madrid: UP.

McCarthy, B. (2013). Bienvenidos al modelo 4MAT: 8 pasos para planificar una enseñanza más dinámica y atractiva. Recuperado el 30 de abril, 2016 de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/present_bernicemccarthy.pdf

MEC. (2000). "PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*", en: Cuevas, A., Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudios PISA. Un analisis desde la alfabetización en información, Anales de Documentación, 8, 51-70.

Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.

Menkes, J. (2005). *Inteligencia Ejecutiva*. Michigan: Perfect bound.

Nieto, J. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.

Ocampo, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna, Revista de Psicopedagogía, 139, 2-22.

_____. (2016a). Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más

trasgresor". Revista Inclusión y Desarrollo, 4, (1), 34-50. Recuperado el día 20 de marzo, 2016 de http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD

_____. (2016b). "Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Vol. 1, 13-80. Santiago: Ediciones CELEI.

O´Donnell, G. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Saulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencia, desarrollo e innovación. México: INEE. Recuperado el 18 de abril, 2016 http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/lectora/2.-%20La%20competencia%20lectora%20en%20PISA.pdf

Schvartzman, A. (2013). Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa. Buenos Aires: Prometeo.

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje, Revista Iberoamericana de Educación, 59, 43-61. Recuperado el 21 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a02&titulo=Competencia%2520lectora%2520y%2520aprendizaje

Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Stone Wiske, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura, Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. Recuperado el día 14 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie46.htm

Villalón, M. (2012). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura desde los primeros de vida*. Santiago: Ediciones P.U.C.

Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers.* Londres: Hodder and Stoughton.