

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FÁCIL LECTURA: LA «COMPRENSIÓN» Y EL «TEXTO» COMO VÍAS PARA LLEGAR A TODOS NUESTROS ESTUDIANTES

Aldo Ocampo González¹

Resumen. El presente trabajo dedica un especial interés al análisis de los factores lingüísticos y discursivos que dificultan la comprensión en todos nuestros estudiantes y, en especial, de los denominados como necesidades educativas especiales y en situación de discapacidad. Se discute de manera conceptual, si las bases didácticas del enfoque comunicativo de la lengua, permiten gestionar un campo de legibilidad en materia de lectura para colectivos históricamente excluidos de este derecho. Se analiza y describe la potencialidad de la metodología de fácil lectura desarrollada por el Grupo DILES de la U.A.M, España. Se agrega además, un marco comprensivo que permita abordar las dificultades epistemológicas que hoy enfrenta el enfoque de educación inclusiva a la luz del discurso de igualdad de oportunidades. Se concluye ofreciendo un campo de reivindicación pedagógica respecto de los desafíos que enfrenta la inclusión de todos los estudiantes en materia de lectura.

Palabras clave: Educación inclusiva, Matriz epistémica, Fácil lectura, Discapacidad.

INCLUSIVE EDUCATION AND EASY READING: "UNDERSTANDING" AND "TEXT" AS A WAY TO GET TO ALL OUR STUDENTS

Abstract. This paper analyse the linguistic and discursive factors that hinder our students understanding, particulary for those with the so-called special educational needs and disabilities. It is been discussed if didactic principles of the communicative language teaching approach allow to achive reading skills for groups historiclly deprive of that right. The paper analyzes and describes the potential of the easy readiness methodology developed by the readable DILES Group UAM, Spain. The study incorporates a comprehensive framework to address the epistemological difficulties currently facing the inclusive approach in terms of the discourse of equal opportunities in education. We conclude by offering a field of pedagogical claim regarding the challenges faced by the inclusion of all students in reading.

Key words: Inclusive education, Matrix epistemic, Easy reading, Disabilities.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE FÁCIL LEITURA: "COMPREENSÃO" E "TEXT" COMO UMA MANEIRA DE CHEGAR A TODOS OS NOSSOS ALUNOS

Resumo. Este artigo dedica um interesse especial ao análise dos fatores linguísticos e discursivos que dificultam o entendimento em nossos alunos e, em especial, as chamadas necessidades educacionais especiais e o estado de invalidez. Discute-se conceitualmente, se os princípios didáticos da abordagem comunicativa da linguagem, utilizado para gerir um campo de leitura, para coletivos historicamente excluídos desse direito. O artigo analisa e descreve o potencial da metodologia desenvolvida pelo Grupo Diles UAM, Espanha. Se inclui também um marco abrangente que permite lidar com as dificuldades epistemológicas existentes atualmente na abordagem inclusiva à luz do discurso da igualdade de oportunidades para a educação. Conclui-se, oferecendo um campo de reivindicação pedagógica sobre os desafios aos que se enfrenta a inclusão de todos os estudantes no que se refere à leitura.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Matrix epistêmica, Leitura fácil, Deficiência.

Introducción: la lectura como puerta de inclusión social en el nuevo siglo

“...el ser humano siente una necesidad imperiosa de esforzarse al máximo para probarse a sí mismo que vale” (Montessori, 1934, p.12).

Numerosas investigaciones a nivel internacional (De Arriba y Cantero, 2006; Anula, 2007; Bermeosolo, 2012), demuestran que gran parte de las respuestas socioeducativas en materia de lectura no logra recoger los desafíos trans-ontológicos que supone el enfoque de Educación Para Todos (EPT).

De este modo, los clásicos sujetos sociológicos en materia de inclusión, no estarían ejerciendo su derecho a participar de las artes, la información y la cultura; encubriendo un sistema de violencia estructural y nuevas formas de exclusión bajo el discurso de la tan anhelada igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

Todo ello, demuestra nuevas formas de resistencia, marginación y sufrimiento bajo el discurso de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012) y de la justicia social (Simon, 2000), inscriptas en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ratificada en 1948.

Esta investigación analiza los procesos de mediación lingüística y su relación con las condiciones necesarias para promover un sistema didáctico en torno a la *facilitación del discurso escrito*, especialmente; en personas en situación de discapacidad cognitiva (Barton, 1998). Se dedica un especial énfasis al análisis de las características lingüísticas y discursivas, que adoptarían las variables de facilitación de la lectura mediante el establecimiento de un índice de legibilidad (Anula, 2007) coherentes a las necesidades de dichos colectivos.

La diferencia de lengua, de pertinencia cultural y social, no sólo establece una relación o condición de *aceptabilidad* acerca del Otro y de los Otros, sino que, reproduce nuevas formas de homogenización basadas en el respeto a las diferencias individuales. Se reconoce que la promoción y desarrollo de la lectura como derecho básico de todo ser humano (Tomasevski, 2009; Cuetos, 2012; Ocampo, 2014), adoptaría nuevas formas de resistencias y relegamientos por parte de múltiples colectivos de ciudadanos, que hoy no logran disfrutar del acceso al mundo letrado por diversas razones.

Es importante reconocer, que las *diferencias* no pueden ser cuestionadas bajo ningún prisma, pues éstas, *son inherente a toda expresión humana* y, necesitamos de ellas para establecer nuevas perspectivas de análisis sobre nuestra *condición humana* (Arendt, 1958).

En respuesta a estos desafíos, de tipo ideológicos y trans-ontológicos (Dussel, 2000), es, que surge la necesidad de analizar las condiciones efectividad didáctica que promueve la corriente de *facilitación de la lectura o lectura accesible* a todos aquellos ciudadanos que por diversas razones, evidencian dificultades para avanzar hacia una comprensión más activa y generativa de aquello que leen (Perkins, 2003).

Se analizan con especial detención, las variables de legibilidad (Alliende, 1994; Anula, 2007) y lecturabilidad (Bermeosolo, 2012) incidentes en los procesos de simplificación léxica, semántica y sintáctica de textos jurídicos y literarios acordes al perfil lingüístico de personas en situación de discapacidad cognitiva. Es importante considerar este trabajo como una *proposición inicial*.

Se enfatiza sí las condiciones lingüísticas y discursivas incidentes en la facilitación de la lectura, permiten evidenciar un cierto efecto simbólico sobre la participación y la construcción de subjetividad en dichos colectivos. La facilitación de la lectura y, en especial, de textos jurídicos demuestra un potencial atractivo para lograr la tan anhelada inclusión social (Unesco, 2004, Ocampo, 2014) en el marco de las sociedades post-post-modernas.

Este trabajo, contribuye a sistematizar los aportes desarrollados por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias develando su relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERC), respecto de *las variables participantes en la facilitación de la lectura y del discurso* (Anula, 2007) adaptado como medio de compensación de las desigualdades educativas.

Esta visión contribuye a transitar desde la *mirada del déficit* (Unesco, 2009) permitiendo reflexionar que *las barreras* (Borland y James, 1999) se encuentran en la sociedad y no dependen únicamente del lugar que *posiciona* al sujeto, respecto estructuración de sus derechos fundamentales (Ocampo, 2014).

El establecimiento de parámetros didácticos, lingüísticos, discursivos y meta-cognitivos asociados al proceso de facilitación del discurso escrito, deben vincularse directamente con la propuesta desarrollada por la destacada académica de la Universidad de Granada, España, Dra. Rosario Arroyo González, quién bajo sus investigaciones nos propone la necesidad de integrar en nuestras prácticas de enseñanza el Modelo Metasociocognitivo de la composición escrita (Arroyo, Balpinar, Berad, Olivetti y Silva, 2009).

Esta mirada, muy actualizada e innovadora en sus planteamientos, nos invita a “*ser consciente de las intenciones personales o propósitos que incitan a escribir un texto y de la función social del mismo*” (Arroyo, Balpinar, Berad, Olivetti y Silva, 2009: 105). Según esto, debemos considerar los mecanismos incidentales en el desarrollo meta-cognitivo del proceso lector (Calero, 2012) y escritor, especialmente; desde sus dimensiones declarativas y procedimentales.

Finalmente, es de gran relevancia comentar la necesidad de actualizar los programas de formación inicial docente en el campo de la didáctica de la lengua y su literatura (Mendoza, 2010), especialmente en los dispositivos formativos de Educación Infantil, Educación Básica, Educación Diferencial y Psicopedagogía. Es importante que la actualización no sólo sea discursiva (Orlandi, 2012) sino que además, permita a los futuros educadores comprender los desafíos cruciales de nuestra lengua, asegurando la adquisición de un meta-lenguaje; cuya especificidad aborde la complejidad del estudio del lenguaje desde un parámetro pedagógico.

Se exige de este modo, que la formación inicial de los futuros educadores, considere las dimensiones comunicativas (Denyer 1988; Cassany, 2009; Mendoza, 2010), sociolingüísticas (Hymes, 1971) y discursivas (Bajtín, 1988) del aprendizaje lector. Se insta así, una línea capaz de superar la clásica formación anclada en los tradicionales modelos de lectura, restringiendo el desarrollo de una comprensión más activa y generativa a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

Se sugiere introducir los aportes de la *psicología del lenguaje* (Belichón, Igoa y Revière, 2007), *de la lectura* (Cuetos, 2012) y *de la escritura* (Cuetos, 2012) como medio de superación de tales obstáculos. Este artículo intenta dar pistas para superar esta visión parcializada sobre lo que hasta ahora hemos intentado articular como dispositivos de formación inicial docente en el campo de la lectura de la lengua materna.

De la Educación Inclusiva a la Educación Para Todos: la necesidad de un nuevo paradigma epistémico.

“...la educación es un valor en sí y «todos» debemos beneficiarnos de ella...” (Dubet, 2012:26).

Gran parte de los debates en materia de educación en Latinoamérica, otorgan un lugar relevante y cada vez más privilegiado al enfoque de Educación Inclusiva² (Casanova, 2011) y de Educación Para Todos³ (Unesco, 2009; Anijovich, 2004). Es

² Modelo educativo difundido desde la década de los 70 en Europa y desde los 90 en Latinoamérica. En sus fundamentos se vincula con la necesidad de reconocer las múltiples situaciones de violenciación y vulnerabilidad experimentadas por colectivos de personas en situación de discapacidad. Este factor constituyó su eje crucial para promocionar la necesidad del enfoque. No obstante, es relevante comentar que esta perspectiva teórica, pre-construida en sus dilemas fundacionales, carece de una construcción paradigmática más oportuna a los desafíos del tiempo actual, lo cual refleja un cierto nivel de estancamiento sobre sus respuestas educativo-formativo, contribuyendo a evidenciar un conjunto de disonancias sobre sus constructos basales, tales como diversidad, igualdad, heterogeneidad, equidad. En este modelo, la diversidad se entiende como parte de los “*diferentes*” y no como una propiedad inherente a lo humano.

³ El enfoque de Educación Para Todos (EPT), difundido por la Unesco, no demuestra un sistema de sustentación teórico capaz de re-significar a todos sus ciudadanos. Es importante reconocer la ausencia de una construcción paradigmática en este modelo al igual que en el de inclusión, sólo existen construcción axiológicas dispersas, pero no consideraciones epistemológicas coherentes

importante reconocer el avance que ambos modelos han experimentado a inicios del nuevo siglo, a la luz de las transformaciones sociales en materia de educación.

El enfoque de educación inclusiva, no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva⁴ (Osorio, 2014) que surge en Europa, como respuesta las múltiples formas de violenciación de las que eran objeto numerosos ciudadanos, entre ellos, las personas en *situación de discapacidad*. Esto, fundamenta su ingreso y desarrollo en Latinoamérica. Según esto, “*la justicia social no era solamente una cuestión de moral y de compasión hacia los más pobres; era una redistribución legítima, una suerte de nivelación en un juego de suma cero*” (Dubet, 2012: 22).

El asentamiento del perspectivismo teórico y pedagógico en materia de Educación Inclusiva a partir de la *dis-capacidad* (Barton, 1998), advierte inicialmente, una situación de legitimación y reconocimiento, la que a su vez; articula nuevos obstáculos epistémicos (Ocampo, 2014), discursivos (Orlandi, 2012) y didácticos capaces de abordar trans-ontológicamente (Dussel, 2000) la totalidad de ciudadanos que hoy participan de la estructura social y escolar.

Asumir la Educación Inclusiva desde una perspectiva de dis-capacidad, contribuye en términos epistémicos a confundir y disociar los desafíos fundacionales del enfoque y, a constatar la inexistencia de una matriz epistémica (Martínez, 2014) capaz de re-significar desde la ciencia educativa los constructos de *diversidad*, *totalidad* (Ocampo, 2014) y *diferencia* (Skliar, 2008).

Es importante reconocer, que éste análisis busca clarificar cuál es o sería, la matriz epistémica⁵ (Martínez, 2014) más oportuna, para avanzar sobre una discusión ausente en torno a la construcción paradigmática de este enfoque (Ocampo, 2014), en respuesta a los desafíos actuales que cruzan la ciencia educativa en general.

El desarrollo teórico y la evolución discursiva asociada a este enfoque, nos enfrenta a la necesidad de sentar las bases de una verdadera pedagogía de la inclusión más allá de la burda consideración de aquellos sujetos sociológicos en situación de exclusión. Instaurar una pedagogía de la inclusión requiere inicialmente, avanzar sobre los desafíos del nuevo siglo, especialmente, asumiendo que la diversidad (Geertz, 1999) es algo *connatural* a la *experiencia humana* y por tanto, *educativa*.

Es menester, en gran parte de las huellas discursivas que enuncian la relación entre diversidad e inclusión, asumir este primer constructo como parte de una negación histórica (Arendt, 1958), como parte de una diferencia (Skliar, 2008) o bien, como un sistema de descripciones naturalizadas que inconscientemente tienden a neutralizar su valor al interior de la experiencia educativa.

Una auténtica pedagogía de la inclusión, no podrá llamarse inclusiva o para todos, si en sus discursos fundacionales, sólo contempla parte de un sistema ontológico del que aún su especificidad epistémica (Ocampo, 2014). Lo relevante es *formar*

con los desafíos del nuevo siglo. El enfoque de Educación Para Todos (EPT) intentar re-fundar las prácticas de enseñanza tomando como marco de reconocimiento la diversidad y la heterogeneidad presente en “*todos*” nuestros estudiantes.

⁴ Corresponde al modelo epistémico denominado perspectivismo.

⁵ De acuerdo a los aportes del destacado académico e investigador latinoamericanista Miguel Martínez, la matriz epistémica puede definirse como un elemento inserto en los paradigmas de bases que rigen las concepciones fundacionales de una determinada sociedad, involucra de este modo, su dimensión existencial y vivencial. Corresponde a “*un sistema de condiciones del pensar, pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye la misma vida y el modo de ser, y que origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un paradigma a un cierto grupo de teorías adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social*” (Martínez, 2014:14).

consciencia en torno a la producción discursiva y al papel de las intervenciones que hoy, se desarrollan a la luz de un modelo esperanzador pero, contradictorio en sus dispositivos prácticos.

El enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma educativo del siglo XXI y, es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en *todos nuestros estudiantes*.

Actualmente, en términos socioeducativos y socio-pedagógicos el modelo de educación inclusiva y de educación para todos demuestran un grado de aceptación cada vez mayor, no sólo por quienes construyen educación, sino que por múltiples sectores sociales y políticos. Estos últimos, utilizan sus axiomas, para lograr mayor aceptación en los imaginarios sociales de las personas, contribuyendo a naturalizar y desvirtuar el potencial de dicho modelo.

El carácter de las transformaciones sociales en materia de educación, desde ya varios años, nos están invitando a observar la movilidad de acciones que al interior de la ciencia educativa requieren ciertas revisiones, re-conceptualizaciones y nuevas formas de abordaje, una de ellas es el modelo de Educación Inclusiva. Un factor clave para articular esta proposición inicial, queda definida por el escaso grado de actualización que hoy están teniendo los paradigmas y teorías pedagógicas fundantes de la educación moderna y meta-moderna.

Esta debilidad, ha originado un cierto quebrantamiento en cuanto a los desafíos cruciales en *lo estructural*, en *lo ideológico* y en *la gestión pedagógica*, pues mucho de lo declarado en los paradigmas fundantes que hoy promocionamos no dicen mucha relación con lo que efectivamente ocurre en nuestras aulas. A esto se agrega, la caída de los marcos institucionales en gran parte de la región, que en oportuna pertinencia nos permitan contemplar al *sujeto educativo* y *visibilizarlo en potencia* al interior de nuestros discursos.

Éste debilitamiento y escaso grado de actualización, parece quedar escasamente observado a través del surgimiento de diversas modas pedagógicas que parecen progresar en la superación de ciertos nudos críticos que hoy cruzan la educación en general. El peligro es, que la educación inclusiva caiga en situación de innovación y actualización discursiva, respecto de aquellos temas que como región debemos avanzar, es decir, sólo constituya discursos sin realidades a transformar.

Este trabajo reflexiona a partir de los saberes no contruidos e ilegítimados que a la fecha la ciencia educativa no ha observado en torno al desarrollo de los enfoque de Educación Inclusiva y Educación Para Todos (EPT). Se desea con este texto, ampliar los horizontes de reflexión y de consciencia, pues, es en ellos, donde reside el mayor de las potencialidades humanas.

Sin duda, nuestra región, en tanto, confluencia de culturas, necesita crecer y es en esta motivación, que se torna necesario sentar las bases epistémicas de una auténtica pedagogía capaz de asumir la heterogeneidad como parte inherente al acto educativo y no, como un mecanismo de diferenciación (Ocampo, 2014) que hasta ahora se ha

venido instalando en sujetos, contextos y prácticas, los que se sirven de la inclusión para validar ciertos lenguajes, las que en ocasiones invalidan su oportuno desarrollo.

El tiempo histórico que vivimos en materia de educación, es un tiempo complejo, marcado por la crisis, pero en sí mismo, es un tiempo de gran riqueza que debemos saber aprovechar, pues en ella nos estamos jugando el futuro de un nosotros sensible que debe apostar por una educación más justa, equitativa y capaz de restituir al sujeto en su esencia (Zemelman, 2011). Resulta necesario entender que la educación no es algo inocente.

Todas estas ideas, nos invitan a cuestionar el papel de las discusiones construidas en materia de Educación Inclusiva y Educación Para Todos, transitando hacia el desafío de optimizar todos nuestros recursos para conseguir una educación más justa y equitativa. El desafío es hoy, construir una verdadera educación que en sus características generales considere la *inclusión*, la *totalidad* y la *heterogeneidad*, mediante la oficialización de una matriz epistémica (Martínez, 2014) más coherente con estos desafíos.

Nuevas perspectivas en torno a la promoción de la lectura: el aporte de la Metodología⁶ de Fácil Lectura

Nuevos «significados» en torno al aprendizaje de lectura: ¿qué nos aporta la lingüística textual y la ciencia cognitiva?

El enfoque comunicativo de la lengua, entra en el campo de la enseñanza durante la década de los setenta, en superación de los métodos humanistas. La corriente comunicativa de la lengua, se estructura en sus orígenes sobre los planteamientos desarrollados por Firth (1970), sobre el funcionalismo de la lengua como instrumento de comunicación e interacción entre las personas y el medio.

El enfoque comunicativo *"se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole"* (Widdowson, 1990:80). De acuerdo con esto, la dimensión didáctica y psicopedagógica del modelo comunicativo, devela que:

El interés metodológico del mismo, se centraba exclusivamente en una comunicación transaccional, con intercambios comunicativos según situaciones concretas de la vida diaria, pero no enfatiza en la capacidad lectora de los aprendientes como eje central (Jaímez, 2003, p. 47).

Es una manera de someter a los alumnos al mundo real y exponerlos a la lengua natural en diferentes situaciones. Se pone hincapié en la dimensión textual (Bajtín, 1988) de los documentos auténticos y se intenta reproducir la situación de

⁶ Corresponde Según Pérez (1998) a un conjunto de estrategias y técnicas para alcanzar el logro de un objetivo de investigación. En este caso, corresponde a un conjunto de pasos y principios para promover la adaptación de textos cuyo discurso y componentes lingüísticos derivados garanticen comprensión en todos los estudiantes y, en especial, en aquellos cruzados por alguna situación de discapacidad.

comunicación. Se considera que el significado se deriva de la palabra escrita por medio de la interacción entre el *lector* y el *escritor*.

Durante la década de los ochenta, la lectura vuelve a ser considerada por la lingüística como parte de las actividades de aprendizaje de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas. Es a través de este cambio paradigmático, más centrado en las interacciones de tipo comunicativas, expresivas y pragmáticas, que la enseñanza de la lectura, comienza a vertebrarse en torno a la utilización de textos auténticos, los que ofrecen un lenguaje referencial propio de las transacciones cotidianas. De acuerdo con esto, Van Dijk (1982), señala que los textos auténticos⁷ permiten a los estudiantes interactuar en relación a los desafíos que estos les plantean.

La enseñanza de la lectura desde un enfoque comunicativo, permite atender a la *comprensión en uso* y a los *sistemas de representación* desarrollados por los estudiantes (Solé, 1992). Autores como Smith y Van Dijk, señalan a la luz de sus investigaciones que la destreza lectora, sólo cobra sentido a nivel de competencia comunicativa⁸ (Hymes, 1971) y cognitiva (Landívar, 2013) de los aprendientes, si se consideran los conocimientos previos o conocimientos del mundo por parte del lector.

Resulta fundamental considerar la implementación de estrategias de *pre-lectura* y *motivación*, respecto de la utilización del texto como vía de acceso y participación de todos los estudiantes en materia de derecho lector.

La relación entre comprensión lectora (Calero, 2012) y uso del contexto (Van Esch, 2010) desde una perspectiva comunicativa (Hymes, 1971), promueve el intercambio de las acciones de procesamiento que conducen el texto y el procesamiento adquirido por parte del lector. Van Esch (2010), señala que esta relación está dada por la calidad de los esquemas previos, el manejo procedimental de la lengua y la información global y local que proporciona el texto.

A inicios de la década de los noventa, gran parte de los esfuerzos de investigadores como Krashen (1993), se refieren a la posibilidad de integrar en clases estrategias de lectura, reconociendo que:

- Es una destreza receptiva de tipo *dinámica* y *activa*, vinculada con la creación de imaginarios y sistemas de representación del mundo.
- Su práctica debería ser integrada según Jaimes (2003), desde edades muy tempranas, con la finalidad de potenciar las disposiciones internas ascendentes y descendentes de la lectura y su incidencia en la competencia comunicativa. Potenciando así, una actitud de reflexión lingüística sobre lo que se lee y sobre el contenido interno de aquello a lo que nos enfrentamos (sistema de representación /mediación de ser y estar en el mundo).

⁷ Uno de los grandes aportes que introduce el enfoque comunicativo y sociolingüístico de la enseñanza de la lectura de la lengua materna y de segundas lenguas es reconocer el potencial de vinculariedad existente entre el entorno letrado y la funcionalidad de los textos empleados. Entendemos por textos auténticos como todo aquello material impreso que está en contacto con el lector a través de sus actividades de vida cotidiana.

⁸ La competencia comunicativa sería la “*capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos, de participar en los eventos discursivos y de valorar su cumplimiento por parte de los interlocutores*” (Bermeosolo, 2012:65).

- Al considerar los textos de forma pertinente a las necesidades individuales de aprendizaje de los propios estudiantes, se compensa la dificultad de motivación hacia la lectura y se mejora el comportamiento lector, por tanto, se instaura el *placer de leer* (Solé, 1993).
- Abordar la potenciación de los aprendizajes lectores desde una perspectiva centrada en el estudiante, considerando sus *intereses, motivaciones y necesidades*, nos invita a reflexionar como educadores sobre la necesidad de incluir la potenciación de textos de tipo auténticos o bien, de textos basados en sistemas de facilitación de la lectura (Anula, 2007). Todo esto, representa un factor clave al momento de expresar ideas y desarrollar un pensamiento crítico y creativo del ser y estar en *mundo letrado*.

Según Firt (1970), éstas orientaciones contribuyeron a la introducción de textos literarios (Jaímez, 2003) como elemento de aprendizaje en el campo de la didáctica⁹ de primeras y segundas lenguas, permitiendo atender al *contexto*, al *campo gramatical y lexical* del mismo.

Los primeros trabajos en esta materia fueron desarrollados por Edmund Huey en 1908 como punto de referencia, bajo la publicación del texto *The psychology and pedagogy of reading*. En él, se aborda por primera vez la naturaleza de la percepción y la función subvocal del lenguaje vinculado al desarrollo lector.

Es así, como se introduce progresivamente el interés por el estudio del significado o los actos mentales implícitos del proceso lector, estableciendo un marco experimental sobre comprensión lectora y sus variantes de determinación (Anula, 2007).

Bartlett (1932) es reconocido entonces, como uno de los teóricos más importantes en el estudio de la lectura ya sea en el contexto de la didáctica de la lengua materna o extranjera, debido a su capacidad para articular las actuales teorías sobre el procesamiento de la información a nivel de competencia cognitiva y comunicativa. El aprendizaje de la lectura constituye uno de los procesos mentales más importantes de la competencia cognitiva actualmente.

La lectura como proceso cognitivo, es concebida como un mecanismo para transmitir información a través de los límites del tiempo y del espacio; asimismo, estructura la capacidad del pensamiento para construir sobre sí mismo un conjunto de destrezas lingüísticas esenciales para el progreso humano; mediante la posibilidad de aprender a pensar de otra manera.

Bermeosolo (2012), señala que el aprendizaje de la lectura se encuentra parcialmente construido por circuitos del lenguaje cuyas sensibilidades influirían en la

⁹ Definir el concepto de didáctica representa un esfuerzo significativo capaz de aunar criterios relevantes al interior de las ciencias de la educación. La didáctica suele reflejar un cierto posicionamiento científico híbrido en la ciencia educativa actual, por lo que encontrar una definición es algo difícil pero necesario. Para efectos de esta publicación, la entenderemos como la ciencia de la enseñanza.

facilidad con la cual los diferentes aspectos de la lectura son adquiridos, pero *¿qué es la lectura?, ¿qué involucra su tratamiento en la gestión de una didáctica para todos?*

No obstante, existen múltiples acepciones destinadas a potenciar el desarrollo cognitivo y la facilitación de la misma, mediante el diseño instruccional y la composición de climas de aprendizaje que fomenten la interacción entre el *sujeto/lector* y la *estructura textual* (Van Dijk, 1982), desde una perspectiva comunicativa de la misma.

En este sentido, autores dedicados al estudio de la relación entre lengua y literatura, entre ellos Cassany (2009), entienden la lectura como una puerta de entrada a la cultura escrita (literacidad) y a todo lo que ella comporta, combinando implícitamente una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo, siendo una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos.

La lectura se constituye como un magnífico instrumento para mantener la actividad mental. Leer supone de este modo:

Enfrentar nuestros conocimientos con los que proporciona el texto, es decir, flexibilizar ambas realidades con una enorme dosis de construcción personal, donde ésta última, se ve mediada por nuestras representaciones mentales que viene siendo algo así como la interpretación mental del acontecimiento o simplemente la apropiación del significado (Gil, 2001, p. 48).

La *naturaleza constructivista* del aprendizaje de la lectura, propone que la experiencia lectora sólo tendrá lugar si existe una adecuada comprensión del texto (Solé, 1992). Para ello, es necesario que el lector construya significados mientras se enfrenta a éste.

La lectura al igual que resto de las habilidades lingüísticas (De Arriba y Cantero, 2006), no es concebida como una capacidad homogénea y estática, sino como un conjunto de destrezas que utilizamos de forma interactiva y con cierto nivel de eficacia de acuerdo a la situación a la que se enfrente el lector.

La eficacia y el nivel de desempeño con el que el lector aborda la complejidad textual y discursiva del mismo (Bajtín, 1988), dependerá de su capacidad para identificar la tipología del texto (Calero, 2012) y sus características de elaboración textual; esto es, saber identificar su clasificación, objetivos de comprensión, la situacionalidad del mismo y las micro-habilidades más pertinentes para abordar el texto.

Sin duda, estas habilidades de tipo cognitivas suelen concebirse como procesos comprensivos donde

La constructividad de la comprensión queda demostrada, ante todo, con el hecho de que en la lectura (elaboración) de textos no sólo se recogen informaciones textuales, sino que también se construyen a partir de procesos inferenciales y como se ha señalado en los últimos años de

procesos creativos de extensión y de transformación (Schmidt, 1990, p.11).

Investigaciones recientes dedicadas a la construcción del conocimiento declarativo en las interacciones áulicas y lectoras, plantean la necesidad de redefinir el papel de los conocimientos previos y su relación con la comprensión lectora. En términos generales, la concepción cognitivista y constructivista del aprendizaje ha demostrado en la última década el cuidado que debe prestarse al papel de los *conocimientos previos*, entendiendo que su construcción dependen únicamente de la calidad de la experiencia lingüística y de la pertinencia de su socialización.

Según esto, la representación del procesamiento lector, establece un nuevo mecanismo de *negociación* que profundiza sobre las relaciones establecidas entre *lengua y cultura* incidentes en el desarrollo lector. Tales efectos de negociación, evidencian que la facilitación del discurso escrito establecería una *observación reflexiva* sobre los referentes extralingüísticos implícitos en la experiencia *lingüístico-lectora* de los aprendientes.

La legibilidad se define como la capacidad de presentar textos que puedan leerse sin dificultad alguna. Según Alliende (1994), esta capacidad cobra sentido cuando se realiza en función de las capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y funcionales de un grupo de lectores. Suele presentarse como una nueva perspectiva, donde la mediación lingüística cobra un papel especial al mismo tiempo que las actividades de producción, percepción e interacción.

La legibilidad involucra actividades y estrategias, que intentan bajo un modelo lingüístico-textual facilitar la comprensión y el significado construido por el lector mediante la modificación lingüístico-discursivo del texto. Los mecanismos de *facilitación del discurso escrito* se producen a partir de un texto ya existente, que por sus implicancias socioeducativas es modificado y flexibilizado acorde al perfil lingüístico y cultural del aprendiente.

La lingüística del texto y del discurso nos invita a reflexionar acerca del significado oculto que hoy encierra la idea de *texto*. Numerosos autores (Calero, 2012; Cueto, 2012) abordan la relación *texto-discurso*, incluyendo una denominación única para describir las acciones de enunciación (Benveniste, 2007) elaboradas por el lector.

El texto es definido como "*una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama discurso*" (Van Dijk, 1992:86). De acuerdo con esto, la lingüística textual permite comprender la unidad de lenguaje en uso, la secuencia coherente de sus enunciados, los actos de hablar de un individuo en una situación determinada o bien; oraciones que poseen una macro-estructura, contribuyendo a consolidar una "*unidad de sentido cerrada, formada al menos por una oración, que posee textualidad, y que se manifiesta en forma de discurso*" (Dressler y Beaugrande, 1981, p. 52).

El concepto de Fácil Lectura: una metodología en construcción

En los últimos años se evidencian múltiples acciones destinadas a operativizar el derecho a la educación, a la cultura y a la información, cumplimentando así con el artículo 27.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. De esta forma, la equiparación de oportunidades en materia de lectura (Dubet, 2012), ha sido impulsada por las Naciones Unidas, la Unesco, la Asociación Internacional de Editores, la IFLA y otras instituciones, quiénes han contribuido a elaborar normas, directrices y resoluciones tendentes a facilitar el acceso a la lectura y a la alfabetización efectiva y pertinente de la población mundial en su conjunto.

La facilitación de la lectura se vincula con la legibilidad pues constituye "*un método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de recomendaciones o pautas lingüísticas y orto-tipográficas*" (Anula, 2005:7).

Identificar las variables lingüísticas incidentes en la determinación de un nivel de legibilidad en materia de lectura para ciudadanos que por diversas razones no logran comprender lo que leen, representa un desafío relevante para nuestros sistemas educativos en general.

Se promueve de este modo, un análisis sobre las condiciones que aseguran oportuna y pertinentemente la comprensión de textos escritos desde sus factores lingüístico-textuales. Se entiende entonces, el texto como un todo organizado, compuesto por reglas que determinan su construcción y comprensión mediante relaciones gramático-textuales.

¿Cuáles podrías ser los marcos de referencia más oportunos para pensar la facilitación del discurso escrito?

La facilitación del discurso escrito representa hoy, un desafío importante en la gestión de respuestas socioeducativas pertinentes a las demandas de todos los ciudadanos, especialmente; de aquellos que por diversas razones no logran disfrutar de la cultura, las artes y la información, como son las personas en situación de discapacidad.

La deuda que hoy tenemos en la materia, no sólo es cuestión de derechos, pues nos guste o no, esta discusión ya está resulta hace más de 20 años. El desafío es ahora, promover espacios que garanticen más *aceptabilidad* en cuanto a la operacionalización de sus derechos.

Esta orientación, devela la necesidad de desarrollar prácticas sociales y educativas más potenciadoras y más cercanas a los sujetos sobre los cuales construimos éstos y otros discursos, decir, disponer de museos accesibles, bibliotecas para todos nuestros ciudadanos, sistemas de votación universales, democratización de los sistemas

de ingreso y continuidad a la educación superior, entre otras. En suma, el desafío es ahora, *re-significar* y *re-significarnos*.

Se identifica que las dimensiones epistémicas que sustentan el discurso de la legibilidad¹⁰ y la lecturabilidad¹¹ en el campo de la didáctica de la lectura, se refieren únicamente a los aspectos físicos y estructurales del texto (lecturabilidad), restando potencial a los factores lingüísticos y discursivos encubiertos al interior del texto.

Esta línea de investigación, representa una herramienta didáctica relevante para la formación de los futuros docentes, no sólo en las áreas del lenguaje y comunicación, sino que en todas las disciplinas pedagógicas que integran y dan vida al currículo escolar.

De acuerdo con estos desafíos, asumir una propuesta metodológica destinada a facilitar el discurso escrito a *todos* nuestros ciudadanos, implica reconocer sus marcos de referencias fundacionales, entre los encontramos:

- *Su carácter meta-cognitivo*: durante los últimos veinticinco años del siglo pasado fueron sentadas las bases fundacionales de lo que hoy se entiende por comprensión lectora, especialmente, desde una perspectiva cognitiva y textual.

Resulta interesante observar la evolución que estos planteamientos han tenido, pues cada vez más se reconoce la importancia de considerar al texto (desde sus dimensiones gramaticales, discursivas y léxicas) como fuente principal de dificultades en la comprensión. Numerosas investigaciones contribuyen a esclarecer los factores incidentes en la gramática mental que el lector construye cuando se enfrenta a una experiencia de lectura/aprendizaje (Calero, 2012).

Se establece así, una relación importante entre el conocimiento previo del lector (como mecanismo de gestión) y el propio texto, a través de una nueva perspectiva teórica más próxima a los desempeños de comprensión (Perkins, 2003) de cada individuo.

En este sentido, *“la teoría de los esquemas es básicamente una teoría acerca del conocimiento, una teoría sobre cómo se representa el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento en formas particulares. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento esta empaquetado en unidades. Estas unidades son los esquemas inmersos en estos paquetes de conocimiento. Además del conocimiento mismo, está la información de cómo debe usarse dicho conocimiento”* (Calero, 2012:44).

¹⁰ Para Alliende (1994), corresponde a la capacidad de presentar textos que puedan leerse sin dificultad alguna. Esta capacidad cobra sentido cuando se realiza en función de las capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y funcionares de un grupo de lectores.

¹¹ Corresponde a la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Involucra las dimensiones visuales y orto-tipográficas en su mayoría.

La relación entre lector (conocimientos previos) y texto, implica considerar una nueva forma de reflexividad sobre los procedimientos de asimilación desplegados al interior de cada esquema. Según esto, Calero (2012), señala que es relevante considerar:

- Provee un marco de referencia para asimilar la información que aparece en un texto.
 - Dirige la atención y sugiere aquellas estrategias más convenientes a usar para aprender.
 - Permite al lector desarrollar la capacidad de realizar hipótesis y producir las inferencias que permitan integrar el significado del texto.
 - Esta relación contribuye en términos didácticos a promover un marco de facilitar de la comprensión lectora, desde la consideración del: a) *conocimiento del domino específico*, b) *conocimiento de la estructura o complejidad específica del texto* y c) *conocimiento general del mundo* (Calero, 2012).
- *Su carácter didáctico y aumentativo*: de acuerdo con los desafíos meta-cognitivos y meta-lingüísticos incidentes en el proceso de comprensión lectora, es importante asumir una nueva perspectiva didáctica en torno a su enseñanza.

Inicialmente, es importante incorporar el desarrollo de actividades que permitan estimular el desarrollo de las destrezas lingüísticas y/o micro-habilidades de comprensión lectora desde un enfoque comunicativo de la lengua. Si bien, en Chile, las bases curriculares de Educación Básica correspondientes al sector de Lenguaje y Comunicación, recogen los planteamientos de este enfoque, se hace necesario que las actividades formativas desplegadas al interior del aula, permitan usar activamente la lengua, especialmente; al interior de situaciones comunicativas concretas.

En el caso de disponer de una matriz didáctica y disciplinar (Salvador, 1999), dirigida a problematizar la enseñanza de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas a personas en situación de discapacidad, debe recoger el principio de potenciación (Ocampo, 2014), bajo los planteamientos del *Modelos Cognitivo Socializados*¹² y del *Modelo Integrado de Intervención en Estrategias*¹³ (Salvador, 1999). En términos concretos se sigue considerando las siguientes estrategias:

¹² Según Salvador (1999) este modelo propone atender a los aspectos generadores de aprendizaje dentro de un contexto social, promoviendo el desarrollo de finalidades auténticas en cuanto proceso formativo se refiere. En esta perspectiva la situación de discapacidad y las necesidades educativas especiales resultan del análisis de las características de los sujetos en función de las exigencias de sus contextos de desarrollo habitual.

¹³ Modelo socio-pedagógico que nace a partir de la integración de los diversos modelos para la enseñanza de estrategias, las que según Salvador (1999), pueden entenderse como variantes más relevantes de los modelos que gestan esta perspectiva. Sus orientaciones pretenden que los estudiantes alcancen un mayor grado de autonomía, respecto del desarrollo de un proceso formativo más independiente y basado en la autopragia.

- El *desarrollo de la lectura compartida, guiada e independiente*. Resulta necesario establecer una tarea a desarrollar, selecciona y dar cabida a las proposiciones de los niños para la selección de ciertos libros, etc.
- Introducir *nuevas formas de visualidad de los textos*, cuyos paratextos (imágenes) faciliten la comprensión y permitan que el estudiante/lector desarrolle la autonomía y su autopraxia.
- Integrar en las *sesiones de aprendizaje* que “ayuden a los niños a trabajar con géneros diversos y a manipularlos de manera de aprender a escribir con una mejor organización, utilizando una amplia variedad de formatos” (Swartz, 2010:186).
- Implementar la metodología de *adaptación de textos para personas en situación de discapacidad visual*, que incorpora los principios de la metodología de fácil lectura, especialmente desde la adaptación de sus componentes visuales denominados paratextos. Esta metodología busca no sólo adecuar el texto en sus componentes semánticos, discursivos, léxicos y/o lingüísticos sino que, modificar los formatos de presentación de la información visual. La idea es que la persona con palpar las imágenes tenga acceso a la información escrita.
- La idea de lo *augmentativo*, dice relación con la necesidad de que toda práctica de enseñanza maximice o eleve al máximo el potencial de cada estudiante, lo cual es más coherente con los desafíos de la heterogeneidad y la educación para todos.
- *Su carácter Neurodiverso*: en los últimos años el aporte de las ciencias cognitivas y en especial, el desarrollado por la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva propuesta por el destacado Dr. Reuven Feuerstein, han contribuido a evidenciar que las prácticas tradicionalmente aceptadas en materia de enseñanza y promoción de la lectura, van en direcciones opuestas a lo que los cerebros de nuestros estudiantes necesitan (Landívar, 2013:11).

El enfoque de la neurodiversidad nos permite entender al ser humano y su proceso educativo desde una perspectiva más humanizadora, es decir, más cercana al ser humano y sus posibilidades de acción y transformación bajo “*una mirada holística de la educación y de nuestros estudiantes*” (Landívar, 2013: 41).

Estos principios aplicados a un enfoque didáctico más próximo a las necesidades de los estudiantes en materia de lectura, permite sostener espacios que potencien la persona y su acceso a la cultura, las artes y la información. Según esto, Montessori, señala “*a medida que el ser humano pueda desenvolverse en un ambiente educativo diseñado según las características de cada etapa de desarrollo y pueda satisfacerlas, logrará desarrollar libremente y*

con responsabilidad su potencial, esto, implica, consecuentemente, un ambiente escolar más productivo y una futura sociedad más evolucionada” (Landívar, 2013:53).

El proceso de adaptación de textos desde la Metodología de Fácil Lectura: ¿qué criterios considerar?

De acuerdo con la propuesta desarrollada por el Grupo de Investigación en Discurso y Lengua Española (DILES) de la Universidad Autónoma de Madrid, España, bajo la dirección del Dr. Alberto Anula Rebollo, el proceso de adaptación de textos en fácil lectura, supone un proceso de simplificación léxica, lingüística, discursiva y ortotipográfica.

Fernández (1999) sostiene que la comprensión asociada a la lectura constituye la meta terminal y tal vez, la más importante del proceso de aprendizaje de una lengua. La comprensión en acto de lectura demuestra dos tipos de información: 1) *tipo lingüística* (texto) y 2) *estilo conceptual o no-lingüística* (lector y experiencia de lectura), lo que demuestra que *"la lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción"* (Denyer, 1998:31).

La lectura y su proceso comprensivo, describe un desafío multidimensional que ocurre en el marco de las interacciones, las aproximaciones, las socializaciones y los niveles de reflexividad que se establecen entre el lector, el texto y su contexto de producción.

Para Hymes (1971) implica la capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos, de participar y actuar en diversos eventos discursivos que promuevan los conocimientos previos del lector respecto de la nueva información que el texto aporta, facilitando la capacidad de establecer inferencias, comparaciones o simplemente interrogarse a partir de su contenido.

La actividad constituye parte del desempeño que involucra objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura, identificando aquellos factores que favorecen o dificultan la comprensión del texto. Según esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura:

Es el resultado de la interacción entre procesos de abajo-arriba y arriba-abajo, de forma que la comprensión del texto está dirigida y es el resultado de la interacción simultánea y longitudinal entre los datos proporcionados por el texto y lo que el sujeto aporta al proceso de comprensión (Cuetos, 2012, p. 35).

Johnson (1981) en sus investigaciones revela el papel crucial que desempeña el contexto como parte de los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto. En ellas destaca que tal interacción promovería la creación de nuevos y ricos desafíos cognitivos que contribuirían a incrementar su experiencia con textos más complejos.

Wolf (1985), identifica cuatro contextos que resultan fundamentales en el desarrollo y potenciación de la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, entre los que destacan: 1) contexto léxico¹⁴, 2) contexto sintáctico¹⁵, 3) contexto semántico¹⁶ y 4) estilístico.

Estos contextos demuestran que la comprensión puede analizarse desde dos perspectivas: 1) *de recepción por parte del lector* (proceso dinámico centrado en las condiciones de recepción) y 2) *el texto como producto de comprensión* (enfaticando en las condiciones de producción del mensaje) (Fernández, 1999).

La producción científica en este campo, nos invita a entender la comprensión como una actividad constructiva que se integra de forma holística en las *características del texto* y en la *competencia del lector*.

Esta perspectiva también considera la capacidad de establecer nuevas formas de mediar las experiencias de aprendizaje en materia de lectura y nos invita a seguir nuevos criterios para graduar el tratamiento de las lecturas utilizadas en nuestras experiencias de aprendizaje. Según Anula (2007), las fases recomendadas para efectuar ese proceso son los siguientes.

Paso 1: Planificación de la Adaptación y la Elaboración de la Guía de Contenidos:

- Leer el texto.
- Identificar las ideas fundamentales.
- Subrayar las ideas de cada párrafo a adaptar.
- Identificar los principales problemas de comprensión que el texto puede presentar a sus estudiantes.

Paso 2: Adaptación Lingüística del Texto:

- ¿Cómo hace la adaptación lingüística del texto?
- Frecuencia de Palabras y uso de lenguaje sencillo.
- Léxico y clases de palabras.
- Legibilidad, comprensión y nivel de lectura.

Paso 3: Adaptación Icónica y Ortotipográfica:

- Debe ser clara y atractiva.
- Debe utilizar márgenes amplios.
- El texto debe ir en bloques y con número limitado de líneas por páginas.

¹⁴ Dimensiones encargadas de la transformación de las representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlos desde el conocimiento previo almacenado en el léxico interno o lexicón del aprendiente.

¹⁵ Son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos descritos como de acceso al léxico.

¹⁶ Son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos descritos como de acceso al léxico.

Criterios para promover la legibilidad, comprensión lectora y control de lectura en la enseñanza del español como L2		
Nivel	Proceso de control	Proceso de control
Nivel Léxico- fonológico	- Control de la extensión de las palabras - Control de la complejidad silábica de las palabras	Cambiar las palabras excesivamente extensas, medida en número de sílabas, por otras más breves. En las sustituciones léxicas, elegir, en la medida de lo posible, palabras cuyo patrón silábico sea de los de mayor frecuencia del español.
Nivel léxico- semántico	- Control de las palabras abstractas - Control de la frecuencia léxica - Control de la reiteración léxica y la sinonimia léxica	Utilizar palabras que sean de uso actual y de alta frecuencia. Sustituir los conceptos abstractos por conceptos concretos. Repetir las mismas palabras para los mismos conceptos (especialmente para las palabras de frecuencia baja o moderada). Reducir la diversidad léxica del texto.
Nivel léxico- semántico	- Control de los préstamos Léxicos - Control de siglas y acrónimos	Evitar los neologismos procedentes de otras lenguas, los extranjerismos, así como los términos jergales. Evitar las abreviaturas, iniciales, acrónimos, etc.
Nivel flexivo / verbal	- Control de las construcciones Perifrásticas - Control de la variabilidad flexiva verbal - Control de la extensión Oracional - Control de la complejidad sintáctica	Evitar la variabilidad de formas verbales. Reducir la presencia de tiempos compuestos o complejos, así como la presencia de construcciones de subjuntivo. Evitar las construcciones perifrásticas Procurar que las oraciones sean breves, esto es, que no superen las quince palabras por oración. Evitar las estructuras sintácticas complejas, tales como oraciones que contengan más de dos corchetes oracionales, por ejemplo: [O.ppal. [O.sub.1 [O.sub.2 [O.sub.3]]]]. Evitar las estructuras parentéticas: incisos, circunloquios, etc.
Nivel Textual	Control de la coherencia y la cohesión del texto	Garantizar que el texto sea coherente (pueda ser entendido como una unidad) y esté cohesionado mediante una adecuada trabazón lingüística en la que se primen los procedimientos basados en la recurrencia y el uso de marcadores textuales que organicen el discurso y marquen adecuadamente las relaciones lógicas entre las distintas oraciones y frases.
Nivel Conceptual	- Control de los elementos referenciales - Control de la densidad proposicional o predicativa	Garantizar que sea correctamente identificada la referencia de los participantes en el discurso. Evitar que las oraciones transmitan numerosas proposiciones mediante el control del número de predicados por oraciones y de los elementos con capacidad predicativa propia. Crear mensajes de una idea por oración.

Tabla 1. Dimensiones e Indicadores de Legibilidad, Comprensión lectora y Control de Lectura. Tomado del Texto: "Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura". Fuente: Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla (2005, p. 25).

Conclusión

Considerar un modelo de diversificación lingüística y filológica en la enseñanza de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas, representa una modificación a los sistemas de creencias y líneas de investigación que explican el aprendizaje de la lectura como algo rudimental perceptual y basado en un sistema de procesamiento tradicional. Este modo, se sustituye la concepción imperante de fases integradas en sucesión, por un enfoque donde el texto es al aprendiente como el aprendiente es al texto.

Esta relación de proximidad está representada en los modelos interactivos de lectura y es un factor clave en los fundamentos del enfoque comunicativo de la lengua, modelo metodológico de adquisición que promueve el aprendizaje del significado en relación a los factores extralingüísticos que lo median.

El enfoque de educación inclusiva hoy, cruza todos los niveles y tramos de la educación. Se encuentra presente en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial. Representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual, lo que resalta su potencial desde la oficialización de un saber epistémico más coherente con los dilemas que se propone resolver.

Se reconoce que el tratamiento de los fenómenos sociales y educativos hoy, adoptan un desplazamiento constante y vertiginoso por sobre las discusiones científicas de la ciencia educativa del nuevo milenio. Estas nociones, permiten observar la evolución que está sufriendo el enfoque de educación inclusiva y las tensiones vigentes que de él se desprenden.

Un factor relevante a nivel teórico, describe el retraso que sufre hoy el enfoque de educación inclusiva en cuanto al tratamiento de sus desafíos. Se observa entonces, un avance hacia la emergencia de una nueva perspectiva teórica basada en el enfoque de educación para todos, más coherente con los desafíos del tiempo actual; invitándonos a reflexionar sobre la concepción de totalidad que esta mirada promueve.

Referencias Bibliográficas

- Alliende, F. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Anula, A. (2005). Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación de la lectura. En *Actas del IV Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Manila: Instituto Cervantes.
- Anula, A., Fernández-Lagunilla, M., Belinchón, M., Revilla, A., Heras, L. (2005). *Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Madrid: SGEL.
- Anula, A. (2007). Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad. En *Actas del XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 162-170). Madrid: Instituto Cervantes.

- Anijovich, R. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, R., Balpinar, Z., Berad, R., Olivetti, M., Silva, R. (2009). Desarrollo Intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 103-121.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Literaria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bartlett, T. (1932). *Remenbering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Belichón, M., Igoa, J.M., Reviére, A. (2007). *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Benveniste, É. (2007). *Problemas de Lingüística General*. Tomo I (PLG I), México: Siglo XXI.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del Lenguaje. Una aproximación psicopedagógica*. Santiago: Ediciones PUC.
- Borland, J., James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85- 101.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cassany, D. (2009). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cuestos, F. (2012). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Arriba, C., Cantero, J.F. (2006). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, (2), 9-21.
- Denyer, M. (1988). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (2000). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fernández, S. (1999). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Eldesa S.A.
- Firth, J.R. (1970). *Elements of Social Organization*. Boston: Beacon.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL Editores.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Jáimez, S. (2003). El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria. Granada: Ediciones Universidad de Granada. Recuperado el 17 de septiembre de 2013 de, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2733/1/18505685.pdf>

- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. *Tesol Quarterly*, 15,(2),169-181.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llovera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa: Madrid.
- Kraschen, S. (1993). *The power of reading*. London: Longman
- Landívar, A. (2013). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.
- Martínez, M. (2014). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.
- Mendoza, A. (2010). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid, Pearson.
- Montessori, M. (1934). *Psico Aritmética*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1949). *From childhood adolescense*. New York: Schochen Books.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19 (2), 55-68.
- Osorio, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Primera Edición. Santiago de Chile: LOM.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Vol. I y II. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Simon, P. (2000). *Discriminations ethniques dans la société française*. Paris: La Documentation française.
- Schmidt, S. (1990). Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik. *Spiel*, 3(2), 291-332.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista: Orientación y Sociedad*, 8. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de, <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- Solé, I. (1993). Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se adquiere el gusto por la leer: ¿Se obliga?, ¿Se aconseja? ¿Se recomienda?. *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, (3), 32-38.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones PUC.
- Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Unesco.
- UNESCO (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Edit. Unesco.

- Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Marco-ELE* 11, (1), 274-303.
- Van Dijk, T. (1982). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Widdwson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: O.U.P.
- Wolff, D. (1985). Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. *Studium Linguistik*, 17, (18), 162-174.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Datos del autor:

Aldo Ocampo González

Universidad Los Leones. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía en Artes Visuales e Historia y Ciencias Sociales. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva. Carmen 566, Depto. 1907. Código postal: 8330453. Santiago de Chile, Chile. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Depto. Didáctica y Organización Escolar. Granada, España.

Correo electrónico: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Fecha de recepción: 20/10/2014

Fecha de revisión: 19/11/2014

Fecha de aceptación: 15/12/2014

