
LECTURA Y ESCRITURA COMO “CUSP” QUE FACILITAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL NIÑO CON TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO READING AND WRITING AS “CUSP” PROVIDES THE EDUCATIONAL INCLUSION OF A CHILD WITH A NEURODEVELOPMENTAL DISORDERS

Mayluc Martínez
taeho-valenciadireccion@hotmail.com

RESUMEN

En el presente ensayo se hace una reflexión entorno a los procesos de lectura y escritura y entorno a las prácticas que, al respecto, tienen lugar dentro de la escuela. En tal sentido, se conceptúan tales procesos como *cusp* (vértices), término que adaptamos del Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés) y que se utiliza para describir conductas que tienen consecuencias importantes y de mayor alcance para fases ulteriores del desarrollo del niño (Rosales - Ruiz y Baer 1997); en virtud de que el apropiarse de la lectura y escritura le abre paso al aprendiz a numerosas y nuevas habilidades que le permiten estar más conectado con el entorno y, a su vez, a una participación más activa dentro de su contexto escolar, familiar y social. Esto ocurrirá siempre que el aprendizaje de los mismos se desarrolle en el marco de unas prácticas y actividades contextualizadas y adecuadas, teniendo como norte la cuádruple valencia de la lectura y la escritura, que permiten: aprender más acerca del lenguaje escrito, aprender más cosas gracias al lenguaje escrito, disminuir o evitar la aparición de ciertas conductas problemáticas, reducir o eliminar las barreras que impiden una participación plena del individuo en su entorno y/o con su cultura.

PALABRAS CLAVE

Lectura - escritura, “cusp” conductuales, inclusión educativa, trastornos del neurodesarrollo.

ABSTRACT

In this essay, it is made a reflection about reading and writing processes, and the practices which are part of school. In this regard, these processes are defined as *cusp* (vertices), an adapted term from Applied Behavior Analysis (ABA), which is used for showing behaviors that have important consequences and with a more far-reaching for subsequent stages of child development (Rosales - Ruiz and Baer 1997) by virtue of appropriate from reading and writing, breaks through to the apprentice for several and new skills for being more connected with the environment, and at the same time, one more active participation within its school, familiar and social context. Learning will happen always if this is developed in the framework of some practices and contextualized appropriate activities considering as north, the quadruple valence of reading and writing which enables: learning more about the written language, more topics due to the written language, reducing or avoiding the existence of certain problematic behaviors, barriers which prevent a full participation of the individual in its environment and/or with its culture.

KEYWORDS

Reading - writing, conductual “cusp”, educational inclusion, neurodevelopmental disorders.

- INCLUSIÓN EDUCATIVA Y BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE

El término inclusión educativa hace referencia tanto a un movimiento social, teórico o pedagógico, como a un modelo, desde el que se aspira a consolidar un ideal según el cual “Cada persona –niño, joven o adulto– [esté] en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Declaración Mundial de Educación para Todos, 1990). En el marco de este modelo, este paradigma de la educación, muchas instituciones educativas, en todo el mundo, se han visto en la necesidad de emprender una serie de cambios y transformaciones en relación con sus prácticas, pero también su cultura y políticas, con miras a adecuarlas y dar una respuesta a toda la población en edad escolar.

Por supuesto, la transformación de una institución, para que sea verdaderamente inclusiva, va más allá de respetar el derecho de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a ser incorporados a las aulas de la escuela regular; lo que se aspira, fundamentalmente, es comprender cuáles son las barreras en la participación y en el aprendizaje a las que se enfrentan estas personas en el contexto educativo regular. Luego, hay que trabajar en función de que todos los niños que asisten a la escuela puedan participar activamente en las actividades de las que deseen

formar parte; lo que implica minimizar, reducir o eliminar dichas barreras entre el aprendiz y el objeto de conocimiento.

Una barrera, de acuerdo con Booth y Ainscow (2013), sería todo aquello que impide el acceso, la participación y el aprendizaje, ya sea en la interacción del aprendiz con algún aspecto o elemento del centro escolar (instalaciones, cultura organizacional, sus políticas), en la relación de estos con los adultos, con los enfoques de enseñanza (currículum) y con las prácticas del docente. Del mismo modo, las barreras pueden estar presentes en la familia o en la cultura de la comunidad; es decir, dichas barreras no son algo inherente al individuo, sino que experimenta el individuo en su interacción con el entorno y que impiden o afectan su plena y total inclusión.

- **Barreras en relación con la lectura y la escritura**

En el caso de la lectura y la escritura, se presentan barreras cuando la persona no puede acceder al conocimiento en un texto porque, precisamente, no sabe leer de un modo convencional o tiene que enfrentarse con un lenguaje que no maneja, que es ajeno a su entorno y modo de vida; si para el desarrollo de actividades tiene que expresarse por escrito y no ha consolidado ciertas competencias o si, en suma, no se siente implicado en su propio proceso de construcción espontánea de la lengua escrita. Es en este contexto donde queremos situar la presente reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura en la escuela, que en ocasiones pueden convertirse en una barrera para el aprendizaje, cuando deberían ser todo lo contrario.

En tal sentido, no haber consolidado los procesos de lectura y escritura de forma autónoma, donde el sujeto sea capaz de construir por sí mismo un significado a partir de lo leído o de producir un texto con el cual pueda expresar sus necesidades e intereses, constituye para él una importante debilidad en relación con su inclusión en la sociedad en general y en la escuela regular en particular; sobre todo, por tratarse, en el caso de esta última, de un contexto que actualmente se

caracteriza, de manera predominante, por apelar a la realización de actividades que implican leer y escribir, tanto para la presentación de la información al aprendiz como para la expresión de lo que éste sabe, conoce o aprende.

Del mismo modo, según lo antes expuesto, la no consolidación de todas las competencias y habilidades requeridas para la lectura y escritura, podría conllevar la aparición de conductas en exceso (problemáticas), dada la dificultad para participar activamente en la mayoría de las actividades propuestas dentro del salón de clases. Es decir, un aprendiz que se encuentra en el aula y no puede realizar un ejercicio de lectura o escritura, o siente que no puede, muchas veces se rehúsa, comienza a sentirse frustrado, a distraerse, a deambular por el salón, entre muchos otros comportamientos que observamos en el día a día durante la jornada escolar y que se traducen, desde el punto de vista del niño que muestra tales conductas y de la escuela, en el panorama menos deseable: no se logran los fines educativos, no se logra la inclusión. Es así como se presentan, eventualmente, interferencias en el aprendizaje, producto de las barreras a las que pudiera enfrentarse el aprendiz en el camino hacia la inclusión escolar, ya que, recordemos, estamos en un contexto donde leer y escribir son competencias claves. Puede haber, aquí, un punto de quiebre que se debe evitar a toda costa.

- **Lectura y escritura como “cusp”**

La lectura y la escritura constituyen tanto un medio como un fin: en la práctica cotidiana, mientras se media en estos procesos, en esa dinámica que consiste fundamentalmente en acercarse afectivamente al niño al texto o viceversa y en propiciar el surgimiento de conflictos cognitivos, teniendo como fin o como norte la alfabetización, la apropiación del código escrito y/o la lectura y escritura convencionales, se van ganando muchas otras cosas, tales como la activación de procesos elementales y procesos superiores del pensamiento, lo que redundaría en estar más conectados con el mundo que nos rodea. Por lo que la lectura y la escritura se constituyen en habilidades neurálgicas,

para la escuela y para la vida; esto ocurre cuando se deja de ver tales procesos solo como un aprendizaje meramente académico y se los vincula, más bien, con el “desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y sociales contextualizados” (UNESCO, 1993, p. 3).

Esta visión concuerda con lo que, desde una perspectiva conductual, se afirma acerca de los denominados *cusp* conductuales. *Cusp behavior* o vértices conductuales es una expresión propia del Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés) que se utiliza para describir conductas que tienen consecuencias importantes y de mayor alcance para fases ulteriores del desarrollo (Rosales - Ruiz y Baer, 1997). Este es, pues, el término empleado cuando se habla de ciertas habilidades en el repertorio del niño, cuya emergencia o aparición en su comportamiento dan lugar al desarrollo o aprendizaje de habilidades nuevas y diversas. Es lo que, por ejemplo, ocurre con la imitación; tal habilidad es considerada conductualmente como un vértice en la medida que, al adquirirla, el niño o joven puede contactar con nuevos estímulos, contextos, en definitiva, posibilita nuevos aprendizajes (Rosales - Ruiz y Baer), permitiendo contribuir con el desarrollo de otras acciones más complejas; paulatinamente, la imitación generalizada garantizará que el aprendizaje se dé en situaciones naturales, lo cual, por supuesto, es lo esperado.

En este punto se nos podría objetar que la lectura y la escritura no son exactamente conductas, sino procesos. Amén de que como tales involucran conductas así como habilidades. Aclaremos que en cierto sentido, tanto la lectura como la escritura funcionan *de la misma manera* que los *cusp*, valga la analogía, en este caso. Incluso, si nos vamos a una definición clásica de lo que es conducta, “lo que la gente hace o dice”, “una conducta es una acción” (Miltenberger, 2013, p. 30), y aceptamos que también existe una conducta verbal, no habría problemas en aplicar tal término o denominación a la lectura y escritura: ambos procesos son una conducta, en el sentido amplio de la palabra.

De hecho, el autor citado se refiere al lenguaje en estos términos: “la *colección de conductas* a las que de forma general denominamos *lenguaje*” (p. 483) e, incluso, Skinner (1957, citado por Sundberg, 2007), afirma que “la comprensión de lo que se lee generalmente implica otras operantes verbales y no verbales, tales como la *conducta intraverbal* y el lenguaje receptivo” (p. 531).¹ Más aún, la lectura y la escritura tienen todas las características de las demás conductas: se inician movidas por un estímulo (necesidad de saber, de expresar algo), son observables en ciertos aspectos (podemos ver a la persona enfocando su vista en el texto, la misma persona sabe que está leyendo) y hasta medibles (¿no hay, acaso, test de lectura y escritura?) y, por último, se mantienen y refuerzan en virtud de la satisfacción que nos producen.

De lo que no cabe la menor duda es de que la lectura y la escritura son habilidades que, al igual que otras (desde usar un cuchillo y patear un balón hasta copiar de la pizarra o cocinar) van mejorando en la medida que se experimentan o se ejecutan cotidianamente: mientras más se hacen, mejor se hacen. Y, por otra parte, ciertas conductas (la imitación, por mencionar un ejemplo que ya usamos) son también procesos, puesto que involucran una serie de habilidades de menor y mayor complejidad: contacto visual, percepción, memoria, atención. Pese a toda esta argumentación, consideramos que la discusión acerca de si la lectura y escritura son conductas no se agota en unos párrafos; esta es una polémica bastante ardua, pero necesaria, que en otro momento nos gustaría desarrollar.

Volviendo, entonces, a la línea argumentativa que veníamos desarrollando, la lectura y la escritura pueden considerarse *cusp*, en la medida que el apropiarse de estos procesos le abre paso al aprendiz a numerosas y nuevas habilidades que le permiten estar más conectado con el entorno y, a su vez, incorporado en forma efectiva al aula de clases. Es decir, realizar lectura de diversos tipos de texto, construyendo sus propios significados a partir de lo leído, y poder encontrar

¹ El subrayado es nuestro, en ambas citas.

en la escritura un medio de expresión de sus necesidades personales y sociales, permiten al individuo ganar en habilidades y conocimientos que le abren paso a una participación más activa dentro de su entorno escolar, familiar y social.

Es oportuno señalar que, al lograr que las habilidades de lectura y escritura emerjan y se consoliden, también se pueden minimizar ciertos comportamientos incompatibles con los esperados en el salón de clases, tal como se refirió anteriormente. Los niños al no sentirse involucrados en las actividades, porque no han consolidado las habilidades necesarias para la participación, comienzan a manifestar sus inquietudes, a hacer algo distinto de lo que el docente está solicitando; y es que el niño está tratando de comunicarse, pidiendo a gritos que le permitan participar, aunque tal comportamiento pueda ser interpretado únicamente como una interrupción.

- **Procesos de lectura y escritura en niños con trastornos del neurodesarrollo**

Cuando nuestro norte es la inclusión educativa, es importante propiciar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura desde tempranas edades. Esto se hace particularmente imperativo en la población con necesidades educativas especiales, o en palabras de Booth y Ainscow (2013), que se enfrentan a barreras en la participación y el aprendizaje, ya que, como decíamos, la consolidación de estos procesos es una especie de garantía de inclusión y no desarrollar tales habilidades de lectura y escritura convertiría a estos niños en una población vulnerable, que puede ser excluida del proceso educativo o de la sociedad.

Ahora bien, al pretender abordar en la escuela estos aprendizajes tan fundamentales, es necesario tomar en cuenta que tanto leer como escribir son procesos y, como tales, no se enseñan, sino que se construyen o se desarrollan de forma natural. Lo que quiere decir que, al ser parte de un entorno en el cual se lee y se

escribe, y en el que los adultos significativos vinculan tales prácticas con funciones sociales, se crea la necesidad en los niños de apropiarse de tales procesos, por lo que logran construir aprendizajes al respecto.

Por tales razones, para muchas familias de niños neurotípicos a menudo es casi imperceptible cada momento del desarrollo de la lectura y escritura; simplemente, cuando se percatan, sus hijos exhiben habilidades propias de etapas finales, es decir, leen y escriben convencionalmente. Por supuesto, esto no quiere decir que los niños no requieran, de parte del docente o aun de los mismos padres, algún tipo de mediación para poder avanzar a la siguiente etapa en su proceso de construcción de la lengua escrita.

Sin embargo, en aquellos niños en los que se advierte algún tipo de alteración en los procesos psicológicos elementales y superiores, entiéndase los que presentan TEA (trastorno del espectro autista)², DI (discapacidad intelectual), TDHA (trastorno de déficit atención con hiperactividad), entre otros diagnósticos, los procesos de construcción de la lengua escrita y las competencias de lectura no se consolidan en las edades esperadas ni de la manera convencional. Es decir, los niños con trastornos en el neurodesarrollo no alcanzan a construir los procesos de lectura y escritura de forma espontánea, aun estando inmersos en contextos idénticos a los que permiten que los niños neurotípicos puedan leer y escribir de manera convencional. Razón por la cual surge la necesidad de adecuar las prácticas que tienen lugar en la escuela en relación con la lectura y la escritura.

Tanto con los niños neurotípicos, cuyos procesos de construcción suelen darse de manera natural, como en el caso de los que presentan alguna condición o trastorno del neurodesarrollo, de una manera más determinante, el papel del mediador (tanto el docente como el profesional de apoyo) es importante. Aquí coincidimos con lo que señala Kaye (1986) en Meléndez:

² Sin embargo, ciertos niños con TEA exhiben habilidades extraordinarias en algunos casos relacionadas con la construcción de procesos de lectura y escritura, de manera precoz y sin mediación significativa.

No debemos pensar que el mundo es un flujo caótico que el niño organiza y reorganiza por sí mismo debido a una búsqueda intrínseca del orden o porque obedece a leyes universales acerca de la génesis de las estructuras. En lugar de ello, al menos una parte de la responsabilidad del desarrollo le corresponde a los adultos que organizan la experiencia del niño de varias formas. (2004, p. 37)

Por supuesto, tal organización de la experiencia debe hacerse de un modo que resulte adecuado tanto a las características del aprendiz, como a las del objeto (lengua escrita) y los fines del aprendizaje (consolidación de competencias).

Y en este orden de ideas, plantea Velarde, al hacer referencia a lo que le compete al maestro mediador de experiencias, que este:

Tendría que, en primer lugar, seleccionar y filtrar (es decir, reinterpretar de acuerdo al esquema cognitivo del alumno) y transmitir de manera ordenada, lógica, coherente y consistentemente la información para que el alumno (a) pueda asimilar el conocimiento de manera significativa y, gracias a esta experiencia, crear las estructuras cognitivas y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales del mundo moderno. (2008, p. 212)

Por lo tanto, para el docente así como para el profesional de apoyo, que deben estar comprometidos con la inclusión, esto, con el respeto a los derechos que tienen los niños con distintos trastornos del neurodesarrollo, de participar activamente en los entornos de los que forman parte, es necesario e importante, en primer lugar, que tengan la convicción de que este niño, sea cual sea su condición o diagnóstico, puede aprender y que los procesos psicológicos elementales y superiores que subyacen a la construcción de la lectura y la escritura pueden ser incrementados sistemáticamente; por lo que no es estéril invertir espacio y tiempo en la mediación

de tales aprendizajes. Y en este particular, Velarde (p. 207) al hablar de la teoría de la modificabilidad cognitiva levantada por Reuven Feuerstein, que se erige precisamente sobre la creencia de que el intelecto puede mejorarse independientemente de la condición, expone que "Todos aquellos que han implementado la teoría recogen como *'leitmotiv'* un principio: *la convicción en la posibilidad del cambio*³, esto constituye los elementos fundamentales...". Adicionalmente, con respecto a la persona con discapacidad intelectual, Meléndez señala que esta:

... mejora en su desempeño general cuando, en primer lugar, dejamos de preguntarnos qué padece y nos dedicamos a averiguar cómo conoce y, en segundo lugar, cuando organizamos mediaciones altamente efectivas que promueven la autodeterminación en todas las dimensiones del desarrollo, desde las edades tempranas hasta la adultez. (2004, p. 1)

Llegado este punto cabe, entonces, plantearse ciertas interrogantes: ¿Qué debemos considerar al momento de mediar en los procesos de lectura y escritura de los niños con trastornos del neurodesarrollo, cuando este aprendizaje no se da de manera natural? ¿Qué prácticas se pueden implementar? ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta con respecto a dichas prácticas y a estos procesos dentro de la escuela? Responderemos a esto en el siguiente apartado.

• **Mediación en los procesos de lectura y escritura**

En relación con la lectura y la escritura, el niño va construyendo un conocimiento, aventurando hipótesis de interpretación y de producción. Para poder mediar en este proceso, el docente o el profesional de apoyo deben comenzar, en primer lugar, por identificar en qué etapas se encuentra el niño, a partir del análisis de sus producciones escritas, así como de su lectura de textos o incluso de imágenes. Tomando en cuenta los estudios de Ferreiro (1991), Ferreiro y Teberosky (1986)

³ El subrayado es nuestro.

y Caneschi (1991), estos son los indicadores característicos de cada momento en la evolución de ambas habilidades:

- ✓ En la etapa presilábica, el niño familiarizado con la lengua escrita busca una significación en lo escrito y comienza a expresarse a través del dibujo. Progresivamente, incorpora grafías a sus dibujos, manteniendo estos en algunos casos, para garantizar la comprensión de lo que escribe. Luego, va desapareciendo la ilustración y predominando una escritura caracterizada por una combinación de letras y pseudoletas, que poco a poco terminan siendo sólo letras. Por último, esta etapa culmina con la representación de la escritura por medio de letras convencionales, variadas en tipo y cantidad, por lo que se establecen las hipótesis de cantidad y variedad. En esta etapa la lectura es global.
- ✓ En la etapa silábica, el niño establece correspondencia de una grafía por la sílaba que contiene cada palabra, según la emisión oral. Inicialmente, la grafía utilizada no se corresponde con la sílaba de la palabra. Posteriormente, la grafía se corresponde con la consonante o generalmente con la vocal de la sílaba de la palabra. Las hipótesis de cantidad y variedad desaparecen transitoriamente. La lectura es de sílabas.
- ✓ En la etapa de transición silábico - alfabética, el niño mantiene la escritura característica de la etapa anteriormente descrita e incorpora algunas consonantes que guardan relación directa con la sílaba de la palabra. La lectura sigue siendo de sílabas.
- ✓ Finalmente, en la etapa alfabética, aparece de forma clara la correspondencia del número y de las letras de cada palabra. Aún, pueden presentarse trasposiciones tales como le por él, pro en vez de por, entre otras. En esta etapa el niño ha franqueado

la barrera del código alfabético. La lectura es convencional, una combinación de consonantes con vocales.

Tras la identificación de la etapa de lectura y escritura en la que se encuentra el niño, se han de desglosar en pequeños pasos cada una de las habilidades que deberían estar presentes en la etapa subsiguiente, según los análisis de las muestras de escritura espontánea y de lectura.

Ahora bien, lo más importante en este diagnóstico de lectura y escritura es mantener el norte, recordando que no se trata solo de evaluar una habilidad *per se* para conocer un nivel y consolidar ciertas competencias; sino que estamos hablando de una habilidad clave que, como ya decíamos, permite ganar otras. Por tanto, es importante reflexionar entorno a qué estamos haciendo y por qué se generan las conductas de las que hablábamos anteriormente. Podemos dar parte de la respuesta desde los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): cuando se emplea predominantemente un solo código (el escrito), excluyendo otros, la forma de presentación de la información (Principio I) no responde a todos, es decir, no *llegamos* al niño y este no comprende ni percibe lo que se muestra. Por otra parte, cuando el niño no maneja de un modo apropiado el medio o forma de expresión (Principio II) que debe dominar para generar la respuesta o producto que se espera de él, no se siente implicado en el aprendizaje (Principio III).

Si todo esto está ocurriendo, significa que no hay un claro conocimiento del niño o del grupo, producto de un diagnóstico donde se tome en cuenta diversos aspectos: desde el canal de percepción de la información y estilos de aprendizaje hasta niveles de construcción espontánea de la lengua escrita; ni hay una planificación de actividades diseñadas para todos (tomando en cuenta, por ejemplo, los principios del DUA), ni existe una adecuada selección de los textos a utilizar, considerando los intereses, las necesidades e inquietudes, con el fin de vincularlos afectivamente a la lectura: aunque no sepan leer, participarán si escuchan a

otro contar una historia emocionante, sobre algo que les agrade, sobre un tema que les interese y los invite a imaginar y soñar.

A la luz de todo esto que venimos planteando, cabe reflexionar entorno a las prácticas educativas que tradicionalmente se han utilizado para propiciar la adquisición de la lengua escrita en la escuela; dichas actividades, que consisten generalmente en el aprendizaje del abecedario y en la sucesiva combinación de letras hasta formar la sílaba o en pareamientos de palabras con imágenes, constituyen prácticas fragmentarias, desvinculadas y descontextualizadas; es decir, no son lectura y escritura convencional. Si solo logramos que un niño haga estas cosas (parear imágenes con palabras, identificar letras, formar sílabas), seguiría estando limitado en su acceso autónomo e independiente al texto y, peor aún, al entorno; y de un modo más claro: una persona que solo sepa hacer esto, va a requerir siempre de ayuda para buscar una información, escribir una carta para hacer una solicitud y tantas otras actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana y que involucran el uso de la lectura y la escritura.

Cualesquiera que sean las actividades propuestas, lo importante es que con ellas se propicie en el aprendiz una ganancia, es decir, deben ser actividades con las cuales el niño avance en algún sentido: ya sea porque en el texto le es propuesto implícitamente un nuevo vocabulario, algún nuevo conocimiento acerca del código escrito o de la textualidad (por ejemplo, en cuanto a géneros discursivos); ya sea porque el texto escrito o la actividad de escritura generan una *ganancia*, en el sentido de que el niño aprende a usar la lengua escrita *para algo*, para dar respuesta a sus necesidades o, bien, hay una información novedosa, de interés para él, que este pueda vincular con su experiencia y sus conocimientos previos, o información no visual, como la denomina (Smith, 1984); porque hay un acercamiento al texto desde el afecto y, asimismo, las actividades que se realizan o se desarrollan con dicho texto o a partir del mismo responden a sus necesidades e intereses, utilizando diversos

canales y medios de expresión y representación, de forma que todos se sientan implicados. Por último, pero no menos importante, porque le proponen al niño un conflicto cognitivo en cuya resolución se ganan habilidades, tanto para adentrarse en el mundo de la textualidad, como para desenvolverse mejor en la escuela y en los distintos entornos de los que forma parte. Estos deberían ser los criterios a considerar al momento de seleccionar tanto las actividades como los textos.

Plantea Lara, entonces, que estas actividades que deben proponerse entorno a mejorar la capacidad intelectual y el aprendizaje y que por extensión las llevamos a las propias de la lectura y la escritura que persiguen lo mismo, sugieren:

... una enorme responsabilidad para el educador, entorno a hacer lo adecuado para descubrir, activar y desarrollar habilidades intelectuales en cada uno de sus estudiantes. El aula entonces, es un espacio privilegiado para construir contexto social donde ocurran EAM⁴ que permitan construir significados sociales, generados a partir de la mediación de los educadores. (2012, p. 93)

Así, las prácticas que tienen lugar en la escuela en relación con la lectura y la escritura deben plantearse no solo en función de la etapa a la que avanzaría el niño, sino de la cuádruple valencia de la lectura y la escritura, que permiten: aprender más acerca del lenguaje escrito, aprender más cosas gracias al lenguaje escrito, disminuir o evitar la aparición de ciertas conductas problemáticas, reducir o eliminar las barreras que impiden una participación plena del individuo en su entorno y/o con su cultura.

- **A manera de cierre**

La necesidad de reflexionar entorno a la adecuación de las prácticas que tienen lugar en la escuela en relación con la lectura y la escritura, se hace con miras a organizar las actividades de

⁴ Experiencia de Aprendizaje Mediado.

enseñanza y aprendizaje de un modo adecuado, lo que implica implementar o incrementar apoyos al respecto, cuando sea menester; entendiendo apoyo en los términos que plantean Booth y Ainscow (2013, p. 48) “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas por igual”. Siempre con miras a reducir barreras y evitar que, en lugar de ser factor de inclusión, los procesos de lectura y escritura se conviertan en lo contrario: un factor de exclusión, sobre todo en el caso de los niños con necesidades educativas especiales, que de por sí han tendido a ser una población particularmente vulnerable. Al respecto, señala la UNESCO:

Entre [los] grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos, como de la sociedad en general. Tradicionalmente, ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. (2004, p. 21)

De allí la importancia de consolidar la lectura y la escritura como procesos que garantizan la inclusión, en la escuela y en la sociedad, ya que como decíamos, representan *cusp*, habilidades importantes y necesarias en la escuela regular, para todos, no sólo para el niño con algún trastorno del neurodesarrollo. No ser competentes en nuestro manejo de la lengua escrita constituye de por sí una barrera, por lo que bien vale la pena proponer situaciones educativas que favorezcan y estimulen su desarrollo desde tempranas edades, etapa por etapa, hasta poder construir el significado de todo lo leído o conferir significado a las propias producciones. Tanto vale la pena, dice Fonseca (1998, en Orrú, 2003, p. 41), que “La mejoría cognitiva que el mediatizado experimenta también alcanza la personalidad del mediatizador. Hay algo en el yo del mediatizador que se transforma cuando el mediatizado alcanza los objetivos del aprendizaje”.

Y finalmente, visto en el largo plazo, la lectura y la escritura son *cusp*, pues, su aprendizaje es pilar para que el individuo conozca cómo actuar e interactuar en la sociedad, con su cultura y con los otros con quienes convive. A fin de cuentas, este y no otro es el verdadero fin de la escuela: formar ciudadanos aptos para la vida.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. N., Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. Vol. 20. Núm. 1. pp. 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2013). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / FUHEM.
- Caneschi, G. (1991). *El proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita*. Datos no publicados.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. En Goodman, Y. (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, (59), pp. 85 - 96.
- Meléndez, L. (2004). *Estrategias de desarrollo del pensamiento para la superación de limitaciones intelectuales*. Texto de la ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual, celebrado en Medellín-Colombia, del 21 al 25 de septiembre de 2004.
- Miltenberger, R. (2013). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Madrid: Pirámide.
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, (332), pp. 33 - 54.
- Rosales - Ruiz, J. y Baer, D. (1997). Behavioral cups: a development and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. N° 3-30.
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Stundberg, M. (2007). Verbal behavior. En Cooper, J., Heron, T. y Heward, W. (Comp.). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson. pp. 525-547.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC.
- (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, UNESCO / Ministry of Education, Spain.
- (1993). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 32. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC.
- (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York: UNESCO.
- Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación Educativa*, 12 (22), pp. 203 - 221.