



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

CIHS

**LA LECTURA FÁCIL Y EL PLACER DE LA
LECTURA LITERARIA EN PERSONAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Presentado por:

D. JAVIER ALCÁZAR COLILLA

Dirigido por:

Dr. D^a. ANA BERÁSTEGUI PEDRO-VIEJO

Madrid, 22 de mayo de 2023

"Leemos para saber que no estamos solos"

William Nicholson

Agradecimientos

A mi familia, en especial a mis padres, por haber sembrado en mí las semillas de la curiosidad, el amor al conocimiento y, sobre todo, del compromiso con hacer un mundo más justo y mejor. Gracias, además, por haberme dado siempre todo el apoyo, el cariño y los medios para cultivarlas. Y gracias también a los que ya no están, pero cuyo recuerdo ha seguido abonando esas semillas.

A Nacho, por el soporte cotidiano en esta aventura y en tantas otras: sé que sin tu paciencia y cariño nada de esto sería posible.

A todas las personas que han formado parte del proceso de elaboración de esta tesis: a Ana Berástegui, por su paciencia y ayuda en cada paso, a todos los alumnos y alumnas de los programas Demos, a sus familias, a la Cátedra de Familia y Discapacidad Fundación Repsol-Down Madrid, a la Asociación Lectura Fácil Madrid...

A todos y cada uno de mis amigos y amigas que habéis estado cerca en todo este proceso, porque vuestro apoyo y comprensión ha sido clave para poder llegar hasta aquí; especialmente a Helena y Noe, que os ha tocado sufrirlo de manera más intensa.

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Beneficiarios de la Lectura Fácil.....	65
Figura 2. Procedimiento y desarrollo de cada sesión.....	100
Tabla 1. Principales editoriales en Lectura Fácil en España y número de publicaciones.....	74
Tabla 2. Edades de la muestra.....	89
Tabla 3. Pesos factoriales de la escala de Hábitos lectores.....	92
Tabla 4. Pesos factoriales de la escala de Placer lector.....	95
Tabla 5. Tipos de adaptación de cada uno de los fragmentos literarios.....	97
Tabla 6. Distribución de las Obras literarias y los tipos de adaptación en cada sesión.....	99
Tabla 7. Media, desviación típica y rango de las variables de lectura.....	106
Tabla 8. Media, desviación típica y rango de la comprensión lectora en función de los tipos de adaptación.....	107
Tabla 9. Resultados de la prueba de Wilcoxon para las variables Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector.....	108
Tabla 10. Resultados de ANOVA de un factor para las adaptaciones en función de la Comprensión lectora de textos literarios y el Placer lector en función del tipo de adaptación	109

Tabla 11. Resultados de la prueba de U de Mann Whitney para las variables de lectura en función del sexo.....	110
Tabla 12. Resultados de la prueba de Correlación de Spearman para la edad y las variables de lectura	113
Tabla 13. Resultados de la prueba de Spearman para el CI, el CI verbal y la Comprensión lectora del texto literario en función del tipo de adaptación.....	114
Tabla 14. Resultados de la prueba de Spearman para las variables de Comprensión narrativa previa, Hábito lector, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector.	115
Tabla 15. Resultados de la prueba de ANOVA de dos factores para la Comprensión lectora de los textos literarios en función de la adaptación del texto y la obra literaria.	116
Tabla 16. Resultados de la prueba de ANOVA de dos factores para el Placer lector en función de la adaptación del texto y la obra literaria.	117
Tabla 17. Resultados de la prueba de Spearman para las variables emocionales (valencia, activación y dominancia) y la comprensión lectora y el placer lector según el tipo de adaptación.....	118
Tabla 18. Resultados de la prueba de Regresión lineal Múltiple para las variables de lectura.....	120

Índice

Índice	8
Resumen.....	15
Abstract.....	16
Introducción	17
Capítulo 1: La lectura y sus variables.....	24
1.1. El hábito lector	28
1.2. La comprensión lectora	33
1.3. El placer de la lectura literaria	39
1.4. Los beneficios de la lectura literaria	44
1.4.1.- Beneficios cognitivos e intelectuales	44
1.4.2. Beneficios personales	46
1.4.3.- Beneficios relacionales y sociales.....	48
Capítulo 2: Discapacidad intelectual, lectura y Lectura Fácil	51
2.1. Discapacidad intelectual.....	51
2.2. Lectura y discapacidad intelectual	55
2.2.1. Las variables de la lectura (hábito lector, comprensión lectora y placer lector) en personas con discapacidad intelectual	57
2.3. Lectura Fácil y discapacidad intelectual.....	61

2.3.1.	Definición de Lectura Fácil.....	61
2.3.2.	Pautas básicas.....	65
2.3.3.	Experiencias de éxito.....	70
2.3.3.1.	El caso sueco.....	70
2.3.3.2.	La Lectura Fácil en España.....	72
2.3.3.3.	Los clubes de lectura fácil.....	75
2.3.4.	Investigación sobre Lectura Fácil y personas con discapacidad intelectual.....	77
Capítulo 3: Metodología.....		85
3.1.	Objetivos y preguntas de investigación.....	85
3.1.1.	Objetivo 1.....	86
3.1.1.1.	Preguntas de investigación del Objetivo 1.....	86
3.1.2.	Objetivo 2.....	86
3.1.2.1.	Preguntas de investigación del Objetivo 2.....	86
3.1.3.	Objetivo 3.....	87
3.1.3.1.	Preguntas de investigación del Objetivo 3.....	87
3.1.4.	Objetivo 4.....	87
3.1.4.1.	Preguntas de investigación del Objetivo 4.....	88
3.1.5.	Objetivo 5.....	88
3.1.5.1.	Preguntas de investigación del Objetivo 5.....	88

3.2. Participantes	88
3.2.1. Descripción de las principales variables sociodemográficas	89
3.2.2. Descripción de las principales variables de discapacidad.....	89
3.3. Diseño	90
3.4. Variables e Instrumentos de medida.....	91
3.4.1. Cuestionario sociodemográfico.....	91
3.4.2. Hábitos lectores.....	91
3.4.3. Comprensión narrativa previa	92
3.4.4. Comprensión lectora de los textos literarios.....	93
3.4.5. Placer lector	94
3.4.6. Obra literaria	95
3.4.7. Tipo de adaptación.....	96
3.4.8. Estado emocional.....	97
3.5. Procedimiento	98
3.6. Análisis de datos.....	101
 Capítulo 4: Resultados	 106
4.1. Análisis descriptivo de las variables de la lectura en jóvenes con discapacidad intelectual	106
4.1.1. Descripción de los resultados en Comprensión lectora de los textos literarios y de Placer lector en función de los tipos de adaptación	106

4.2. Análisis de resultados según las preguntas de investigación	108
P1) ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios en jóvenes con discapacidad en función si están adaptados a Lectura Fácil o no tienen ningún tipo de adaptación?.....	108
P2) ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de los textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad entre los textos sin adaptar y los distintos tipos de adaptaciones (formato, lenguaje, contenido, Lectura Fácil)?.....	109
P3: ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (Hábitos lectores, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios, Placer lector) en función del sexo?.....	110
P4: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y la edad?.....	111
P5: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal)?	112
P6) ¿Cómo se relacionan las variables de lectura (Hábito lector, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) entre sí?.....	113
P7: ¿Tiene la Obra literaria un efecto en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios?	115

P8: ¿Tiene el estado emocional un efecto en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios?	117
P9: ¿Se puede predecir en qué medida la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer Lector?	118
Capítulo 5: Discusión	120
5.1. ¿Cómo leen los jóvenes con discapacidad intelectual?.....	121
5.2. Preguntas de investigación	123
5.2.1. ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad en función si están adaptados a Lectura Fácil o no tienen ningún tipo de adaptación?	123
5.2.2. ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de los textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad entre los textos sin adaptar y los distintos tipos de adaptaciones (formato, lenguaje, contenido, Lectura Fácil)?	131
5.2.3. ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en función del sexo?	133
5.2.4. ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en función de la edad?	134

5.2.5. ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal)?	136
5.2.6. ¿Cómo se relacionan las variables de lectura (Hábito lector, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) entre sí?	139
5.2.7. ¿Tiene la obra literaria un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?	142
5.2.8. ¿Tiene el estado emocional un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?	143
5.2.9. ¿Se puede predecir en qué medida la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer Lector?	146
5.3. Limitaciones de la investigación	148
5.4. Logros y Futuras líneas de investigación.....	150
Conclusiones	153
Bibliografía	159
Anexos.....	176

Resumen

Las personas con discapacidad intelectual presentan, con frecuencia, dificultades de comprensión lectora. Esto ha hecho que el desarrollo de sus competencias lectoras se haya vinculado a un carácter funcional y no como fuente de placer. Sin embargo, una metodología como la Lectura Fácil pretende hacer accesibles los textos a este colectivo. Aunque su uso está extendido en organizaciones y administraciones públicas, son escasos los estudios que avalan su eficacia. El presente trabajo parte de la hipótesis de que, si la Lectura Fácil mejora la comprensión lectora de los textos literarios en las personas con discapacidad intelectual, también podrá mejorar su placer lector y podrían llegar a ser también lectores autónomos y competentes. Para ello, se ha desarrollado una investigación con jóvenes con discapacidad intelectual que pretende encontrar evidencias de que los textos literarios en Lectura Fácil mejoran la comprensión frente a los textos sin adaptar, y que ello mejora a su vez el placer lector de estas personas.

Los resultados apuntan a que existen diferencias significativas en la comprensión lectora de textos literarios entre los que están adaptados a Lectura Fácil y los que no lo están. También de que los participantes experimentaron un mayor placer lector en la lectura de textos adaptados. La Lectura Fácil, por tanto, podría ser una metodología válida para desarrollar y mejorar no solo la comprensión lectora, sino también el placer lector de las personas con dificultades de comprensión, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual.

Abstract

People with intellectual disabilities often have reading comprehension difficulties. This has meant that the development of their reading skills has been linked to a functional nature and not as a source of pleasure. However, a methodology such as Easy-to-Read aims to make the texts accessible to this people. Although its use is widespread in organizations and public administrations, there are few studies that support its effectiveness. This work is based on the hypothesis that if Easy-to-Read improves the reading comprehension of literary texts in people with intellectual disabilities, and it can also improve their reading pleasure, so they could become autonomous and competent readers. This research has been carried out with young people with intellectual disabilities, and it aims to find evidence that Easy-to-Read literary texts improve comprehension compared to non-adapted texts, and that this in turn improves the reading pleasure of these people.

The results suggest that there are significant differences in the reading comprehension of literary texts between those with an Easy-to-Read adaptation and those that are non-adapted. Also participants experienced a bigger reading pleasure when reading Easy-to-Read adapted texts. Therefore, Easy-to-Read could be a valid methodology to develop and improve not only reading comprehension, but also the reading pleasure of people with comprehension difficulties, such as people with intellectual disabilities.

Introducción

La práctica de la lectura como forma de entretenimiento y disfrute aporta a quienes la desarrollan una serie de beneficios a nivel intelectual, social y de bienestar personal (Berns, Blaine, Prietula, & Pye, 2013). Leer es, además, una fuente insustituible para la transmisión de conocimiento, y por ello está presente en toda actividad académica y de aprendizaje. Sin embargo, se calcula que alrededor de un 30% de la población presenta dificultades de comprensión lectora (IFLA, 2010). Estas dificultades pueden derivarse de multitud de factores, ya sean de índole intelectual, social, cultural, etc. Esa parte de la población encontrará mayores dificultades para practicar la lectura literaria y poder experimentar así el placer de la lectura y sus beneficios.

Las personas con discapacidad intelectual son uno de los colectivos con mayores dificultades para acceder a la lectura literaria, ya que sus capacidades lectoescritoras suelen no estar plenamente desarrolladas y suelen ir acompañadas de dificultades en la comprensión lectora (Troncoso & Flórez, 2011; Buckley & Perera, 2006; Vived, Atarés, & Sánchez, 2005). En su trayectoria formativa, la lectura se presenta con un carácter meramente funcional, destinado a mejorar su desempeño en el entorno y a la adquisición de conocimientos básicos para la vida diaria (Troncoso & Del Cerro, 2009). Sin embargo, en lo que al carácter lúdico de la lectura se refiere, no resulta sencillo encontrar estudios sobre cómo las personas con discapacidad leen como forma de ocio y disfrute. No todas las personas con discapacidad intelectual podrían llegar a disfrutar de la lectura literaria como forma de entretenimiento, pues son necesarias unas mínimas competencias lectoescritoras y de comprensión lectora, además de la importancia que pueden

tener para ello los mediadores o el ambiente (Flórez & Jiménez, 2013; Ocampo, 2016). Este tipo de competencias suelen darse en aquellas personas con discapacidad intelectual leve o moderada según la clasificación de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2022). Por ello, aunque no todas las personas con algún tipo de discapacidad intelectual podrían llegar a disfrutar del placer de la lectura, cabría la posibilidad de que un gran número de ellas sí pudieran hacerlo. Con respecto a los beneficios de la lectura, no hay evidencias de que las personas con discapacidad intelectual no puedan acceder a ellos, por lo que sería posible que pudieran disfrutarlos en la medida en que se dé una comprensión lectora y un placer lector suficientes, que puedan activar todos los mecanismos cognitivos, emocionales, personales y sociales que llevan a ellos.

A ello debemos sumar la escasez de materiales escritos adecuadamente adaptados para las personas con dificultades de comprensión lectora. De todas las metodologías de adaptación de textos para hacerlos accesibles a personas con dificultades de comprensión lectora, la más extendida y utilizada es la Lectura Fácil (IFLA, 2010; García, 2014). Esta metodología de adaptación y producción de textos de fácil comprensión posee una larga trayectoria y, a pesar de su implementación en multitud de países y lenguas, es una herramienta aún poco conocida y desarrollada y, en el caso de España, siempre desde contextos informales y alejada de la esfera académica y científica.

La Lectura Fácil aplica una serie de pautas a la hora de la redacción del texto relacionadas con el formato del mismo, con el lenguaje utilizado y con la adaptación y reestructuración de su contenido que facilita la comprensión de este. Es una metodología ampliamente utilizada por entidades enfocadas en el trabajo con

personas con discapacidad intelectual, pero también por entidades sociales que trabajan con otros colectivos que pueden presentar dificultades de comprensión lectora: personas mayores, personas con enfermedad mental, personas inmigrantes que aún no dominan el idioma, personas con trastornos del lenguaje, etc. (García, 2014). Asimismo, cada vez más Administraciones Públicas están utilizando la Lectura Fácil como herramienta para que todos los ciudadanos puedan ejercer sus derechos de acceso a la información y a la cultura.

Uno de los usos más frecuentes de la Lectura Fácil como vía de acceso al placer lector son los Clubes de Lectura Fácil. En España podemos encontrar más de 500, ya sea en entidades sociales, educativas o en bibliotecas públicas.

A pesar de este uso cada vez más extendido de la Lectura Fácil, no resulta posible apenas encontrar literatura científica que avale su implementación como metodología eficaz en el acceso a la lectura para personas con dificultades de comprensión lectora y más específicamente con discapacidad intelectual.

El presente trabajo nace ante la constatación de estas realidades. La hipótesis de que muchas personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar el placer por la lectura siempre que tengan acceso a textos adaptados a su nivel de comprensión será uno de los ejes entorno a los que gire la investigación planteada. Esta hipótesis nos impulsa a explorar la relación entre comprensión y placer lector. Además, en la medida en la que este colectivo pueda acceder a lecturas que puedan comprender y disfrutar, podrían desarrollar hábitos lectores, por lo que esta variable se ha incorporado al estudio.

Por otra parte, ante la constatación de la escasez de literatura científica relacionada con la Lectura Fácil, se ha decidido explorar y evaluar en qué medida las diferentes pautas de adaptación que se utilizan en la Lectura Fácil influyen en la comprensión y en la experimentación del placer lector.

Para ello, este trabajo se estructura del siguiente modo:

En el Capítulo 1 se analizará el marco teórico existente sobre los aspectos de la lectura, en concreto de la lectura literaria, relacionados con el objeto de estudio de esta tesis doctoral: placer lector y comprensión lectora. También se analizarán cuáles son los factores más importantes que lo componen y los principales estudios al respecto. También se analizará la variable del hábito lector, por estar estrechamente relacionada con las anteriores. Además, se pondrá de manifiesto la importancia de la lectura como vía de inclusión social y, por tanto, como herramienta útil desde el Trabajo social.

En el Capítulo 2 se profundizará en la relación entre el placer lector y la comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual, así como en el análisis en profundidad de qué es la Lectura Fácil, cuáles son sus características y cuáles han sido sus usos en la investigación científica.

En el Capítulo 3 se expondrá la metodología llevada a cabo en esta investigación, exponiendo de forma detallada el proceso llevado a cabo y las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, así como la descripción de los sujetos participantes en la muestra.

El Capítulo 4 se centrará en el análisis estadístico de los resultados, aplicando en cada caso las técnicas de análisis estadístico más adecuado para intentar responder a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior.

En el Capítulo 5 se desarrolla la discusión de los resultados obtenidos en la investigación con la literatura previa existente en los campos de comprensión lectora, placer lector y Lectura Fácil.

En las Conclusiones se ponen de manifiesto los principales hallazgos obtenidos mediante este trabajo de investigaciones, y las limitaciones que se han encontrado y que podrían explicar algunos de los resultados obtenidos, así como la aparición de posibles futuras vías de investigación.

Esta tesis doctoral nace de la experiencia práctica de la aplicación de la Lectura Fácil en el fomento de la lectura y del placer lector, y su intención es encontrar elementos de carácter práctico que puedan encontrar una aplicación real para mejorar el bienestar de las personas con discapacidad intelectual. Por ello, durante todo el trabajo se ha intentado utilizar un lenguaje claro y directo que, si bien cumple con los cánones de la literatura científica y académica, pueda resultar accesible para el mayor número de lectores posible.

Es necesario destacar también que el presente trabajo no pretende abordar los diferentes aspectos de la lectura desde una perspectiva lingüística o neurológica, sino como parte del Trabajo Social. Puede parecer que el fomento de la lectura y el desarrollo del placer lector en las personas es competencia de otras disciplinas y, sin embargo, se encuentra muy alineado con los objetivos del Trabajo Social, debido a los múltiples beneficios que, como se expondrá en los capítulos 1 y 2, la práctica lectora puede conllevar. Así, las personas con discapacidad intelectual también experimentarían, en mayor o menor medida, estos efectos positivos, todos ellos

factores de bienestar y calidad de vida, siempre que los textos ofrecidos presenten la adecuada adaptación a los niveles lectoescritores del sujeto en cuestión.

Aunque los objetivos del Trabajo Social son muy amplios, todos ellos persiguen la mejora de la calidad de vida de las personas y el aumento del bienestar social. Uno de los objetivos principales de esta disciplina es el aumento del bienestar de todas las personas, buscando su máximo desarrollo e inclusión en la sociedad (IFSW, 2014). Entre los fundamentos del trabajo social se encuentra promover el cambio social, la resolución de los conflictos entre las personas o fomentar el bienestar económico, psicológico y social de todas las personas. (Fernández, 2009). Por tanto, todas aquellas acciones que contribuyan a mejorar el bienestar de las personas y a eliminar las barreras que dificultan su autonomía y su participación social estarían alineadas con los objetivos del trabajo social y contribuirían a su desarrollo. La lectura puede ser una actividad válida para conseguir algunos de estos aspectos, pues permitirá, en primer lugar, una mejora de los procesos cognitivos de las personas que la practiquen (Hoyos, 2015; Calles, 2005; Berns et al., 2013; Speer et al., 1999; Dehaene, 2007). Esto tendrá un impacto directo en una mejor calidad de vida de estas personas, y en un mayor desarrollo de sus habilidades adaptativas al entorno. Asimismo, en la medida en que la práctica lectora mejora el bienestar personal de quienes la desarrollan, reduciendo el estrés y mejorando la seguridad y la autoafirmación (Howard, 2011; Djikic & Oatley, 2014), ello repercutirá en un mayor bienestar físico y emocional de las personas.

Además de facilitar el desarrollo relacional de la persona, a través de la mejora de sentimientos como la empatía y la pertenencia al grupo, la lectura puede servir,

como vía para la inclusión e integración social. La lectura no solo permite acceder a todos los conocimientos existentes, con los consiguientes beneficios en el plano intelectual, adaptativo o funcional que ello implicaría, sino que contribuye a un proceso de enorme importancia para la persona como es la construcción de la propia identidad, así como a la creación de un sentimiento de pertenencia e identidad colectiva. El estudio llevado a cabo por el Centro Regional para el Fomento de la Lectura en América Latina y el Caribe (CERLAC) y la Unesco lo demuestra, pues la práctica lectora ha mejorado la convivencia entre diversos grupos sociales, la cohesión dentro de esos grupos sociales y la creación de una identidad ciudadana propia. (Martín-Barbero & Lluch, 2011)

En resumen, algunos de los principales objetivos del trabajo social incluyen promover el cambio social, mejorar las relaciones humanas y facilitar el bienestar psicológico y social tanto de las personas como de las comunidades a las que pertenecen, y el fomento de la lectura para conseguir un mayor hábito lector y un mayor número de lectores competentes puede ser una herramienta valiosa para alcanzarlos.

Capítulo 1: La lectura y sus variables

La lectura ha sido y es una de las principales vías de transmisión del conocimiento humano, y una de las actividades intelectuales más antiguas de la humanidad. Por ello, distintas disciplinas científicas han desarrollado diversos enfoques sobre qué es la lectura y cuáles son sus principales características: psicología, antropología, sociología, pedagogía, lingüística, etc. han sabido reconocer la importancia de la lectura y analizar la trascendencia de su práctica y desarrollo en el devenir de la humanidad.

Históricamente, la lectura ha estado reservada a ciertas élites políticas o religiosas, quedando la gran mayoría de la población no solo alejada de ella, sino incluso de la alfabetización. Sin embargo, el interés por los relatos, por acceder a historias, se ha mantenido durante todos esos siglos mediante la tradición oral. Estas narraciones han cumplido algunas funciones de la lectura, como desarrollo de la empatía o la creatividad, entretenimiento, identificación o vinculación social al grupo (Muñoz, 2003). De hecho, el excesivo gusto por la lectura llegaba a considerarse durante el siglo XIX como algo inadecuado (Ramírez, 2016). Sin embargo, a lo largo de parte del siglo XIX y, sobre todo, del siglo XX, con la consolidación de las sociedades democráticas y el avance en el reconocimiento de los derechos individuales de todas las personas, la educación se ha universalizado y, por ello, la alfabetización primero y la lectura después se han popularizado hasta quedar al alcance de la inmensa mayoría de las personas en los países occidentales.

Desde un enfoque puramente lexicográfico, la Real Academia Española de la Lengua define la palabra lectura como «Acción de leer» (RAE, 2022)¹. Al consultar la voz leer, el diccionario ofrece dos acepciones que nos servirán para delimitar la esencia de lo que implica la acción de la lectura. La primera es «Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados» (RAE, 2022), y la segunda «Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica» (RAE, 2022)². Ambas definiciones contienen las características básicas del desempeño lector, consistente en la decodificación de un código de signos escritos por parte de la persona que lleva a cabo la lectura. Por supuesto, esta acción requiere del conocimiento previo de dicho código para poder realizarse.

Por tanto, leer es una actividad que engloba multitud de procesos cognitivos de diversa complejidad que se ejecutan de manera simultánea e inconsciente a causa de la automatización de estos procesos, como es el caso de las operaciones de los niveles inferiores: identificación de los caracteres, reconocimiento de palabras, etc. A estas operaciones mecánicas se suman otros procesos cognitivos de mayor complejidad, como los procesamientos sintáctico y semántico; estos procesos no llegan a automatizarse en la misma medida que los anteriores (Cuetos, 2011).

Superando esta definición meramente descriptiva de lo que es la lectura, podemos encontrar, como se citaba anteriormente, múltiples definiciones de carácter “interpretativo” de lo que la lectura significa para las personas, y aportadas desde el corpus teórico de diferentes disciplinas. No es objeto de este trabajo la

¹ Consulta realizada el 20 de agosto de 2022

² Consulta realizada el 20 de agosto de 2022

recopilación de todos los enfoques que las diferentes ramas del saber han realizado sobre la lectura, todas ellas complementarias y centradas en los aspectos positivos que la práctica lectora reporta tanto a nivel individual como colectivo. No obstante, algunas de estas definiciones sí resultan relevantes para acercarse a dos de las vertientes de la lectura que serán objeto de esta investigación: la comprensión y el placer lector. En todas ellas se añade un componente propio de cada rama del saber, que hace referencia a lo que la lectura y el hecho lector aportan a su interpretación del conocimiento del mundo. Así, la teórica literaria Luz Aurora Pimentel define la lectura como «una actividad de descodificación de un sistema de signos utilizado en un texto, con objeto de producir significaciones parciales y globales» (Pimentel, 1990, p. 51). Esta definición abre la puerta uno de los factores clave de la comprensión, basada no solo en descifrar los signos escritos sino en producir significaciones en el sujeto lector. Estas significaciones, fruto de los procesos cognitivos complejos ya citados, son personales y distintas en cada persona aun cuando realizan la lectura de un mismo texto, ya que es al someter ese texto, que es *a priori* únicamente un conjunto de signos, a la lectura individual cuando se produce la construcción de un universo imaginario (Todorov, 1980 en Pimentel, 1990, p.52). Asimismo, desde un enfoque a caballo entre la sociología y la antropología, Michéle Petit explica que

[...] la literatura, en todas sus formas (poesía, cuentos, novelas, teatro, diarios, tebeos, ensayos – siempre y cuando estén escritos, trabajados -, etc.) aporta un soporte remarcable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de simbolización, de construcción de sentido. (Petit, 2003, pág. 14)

Tanto Pimentel como Petit apuntan en sus textos a la actividad simbólica que la lectura constituye para el lector, que es necesariamente distinta en cada uno y que, de alguna forma, busca la construcción de sentido, la identificación del lector con lo leído, pudiendo dar como resultado que la lectura llegue a convertirse en una actividad placentera y disfrutable, e incluso necesaria. Para que esto ocurra, el lector debe hacer suyo el texto leído, debe producirse un proceso de identificación, según apunta el escritor Aidan Chambers:

[...]no sólo descubrimos a nosotros mismos y al mundo, sino que nos cambiamos y nos creamos a nosotros y al mundo [...] el relato refleja, captura, encuentra significados, incluso crea significados en relación con el mundo en que vivimos [...] la persona que recibe la historia: el lector. [...] debe “apoderarse del relato”, debe reinventarlo dentro de sí [...] siempre que se cuenta una historia cada quien enfatiza de modos levemente distintos [...] haciendo de cada lectura una entre una diversidad de entendimientos sutilmente diferentes. (Chambers, 2008, p. 102).

Esta reflexión vincula la comprensión de lo leído con su posterior elaboración intelectual, lo que permitiría establecer relaciones entre las distintas variables de la lectura que se analizarán en el presente trabajo: en primer lugar, será necesario desarrollar una práctica lectora frecuente, un hábito lector, que se incrementará en la medida en que exista comprensión de lo leído. Sin embargo, este no llegará a desarrollarse si no se produce el placer lector que los distintos autores han descrito (Chambers, 2008; Petit, 2003; Pimentel, 1990). En la medida en que estos hábitos lectores se consoliden gracias a que exista comprensión y placer en la lectura, la

persona podrá experimentar los distintos beneficios que la lectura reporta a las personas que la practican.

1.1.El hábito lector

Podríamos definir el hábito lector desde una doble perspectiva, al igual que cualquier otro hábito: como la destreza que se adquiere mediante la práctica de la lectura, y como su repetición frecuente, pasando a formar parte del estilo de vida de la persona (Larrañaga & Yubero, 2005). El hábito lector se constituye, por tanto, de dos componentes fundamentales: la motivación, de la que el lector recibe una recompensa en forma de placer, y la repetición, que conlleva una intencionalidad en la acción (Larrañaga & Yubero, 2005). Estos factores coinciden con los expuestos por Ruiz-Bejarano, que identificaba uno de los rasgos del buen lector con el desarrollo personal de disciplinas en lo que se refiere a la lectura y con la lectura autorregulada (2019).

A pesar de que la lectura es una actividad de carácter individual, tiene un importante significado social y cultural. La formación del hábito lector requiere, según Polaino-Lorente (1997, en Del Valle, 2012), de algunos aspectos sociales relacionados con la existencia de referentes positivos, como son que los adultos valoren la enseñanza y si tienen el deseo de enseñar, además de que el niño se sienta querido por el adulto que le enseña. Esto puede aplicarse tanto a los padres o familiares, como a los docentes, como encargados de generar el hábito lector en los niños, a través del afecto y de los intereses compartidos con ellos (Paredes, 2006).

El desarrollo del hábito lector pasa, además, por distintas etapas, que según la descripción de Salazar (2005) serían:

- *Incompetencia inconsciente*: En esta etapa no existen experiencias de lectura. Por ello, para poder formar el hábito lector será importante tener en cuenta los gustos y las predisposiciones de la persona hacia unos temas u otros.
- *Incompetencia consciente*: Durante esta etapa, la persona se da cuenta de que la lectura es necesaria en su vida, y de las implicaciones a distintos niveles que conlleva no practicarla.
- *Competencia consciente*: al leer empiezan a aparecer las sensaciones de placer y de logro. Además, en esta etapa se manifiestan los principales aspectos del comportamiento lector (como el determinar la finalidad de la lectura, elegir del texto preciso, determinar la aplicación de distintas estrategias según el tipo de lectura y de material elegido, cumplir las exigencias del nivel de lectura, o regular los tiempos de fatiga).
- *Competencia inconsciente*: En esta etapa el hábito lector ya se ha adquirido y se dominan todos los aspectos del comportamiento lector, la lectura se realiza de forma natural y, sobre todo, se definen proyectos personales de lectura (Salazar, 2005).

Esta última etapa de competencia inconsciente coincidiría con lo que otros autores ya citados denominan el buen lector (Ruiz-Bejarano, 2019) o el lector independiente (Tovar et al., 2021). Para la correcta formación del hábito lector deben darse, además, ciertas condiciones, según precisan Martínez et al. (2010):

- El hábito se forma mediante la repetición, entendiendo esta como un entrenamiento. La mera repetición de por sí, sin objetivos de mejora, podría afianzar operaciones erróneas o innecesarias que se desarrollan al principio.
- Reforzar las operaciones, tanto positiva como negativamente.
- Conocer los resultados obtenidos y comprender los errores cometidos es la única forma de desarrollar un hábito de manera correcta. Además, se debe ir desarrollando el autocontrol sobre la tarea.
- Ir aumentando la complejidad de las tareas a medida que se practica la lectura.
- Presentar pocas exigencias simultáneas a la persona, facilitando su cumplimiento.
- Aprender a distinguir, por parte de la persona que desarrolla el hábito lector, entre lo esencial y lo secundario. Para ello, que el lector disponga de una persona que le guíe se revela fundamental.
- Incrementar progresivamente la velocidad de ejecución de la lectura. Se debe empezar despacio y no tener prisa en acelerar el proceso, para desarrollar un hábito lector de calidad.
- Distribuir adecuadamente el tiempo entre los distintos tipos de procesos para conseguir los resultados esperados.
- Realizar una adecuada gestión de los tiempos de descanso.
- Cambiar las condiciones de ejecución de las tareas, y conseguir realizarlas adecuadamente en situaciones de complejidad creciente.

El autor insiste, además, en que se deben tener en cuenta las características individuales de la persona, que influirán de manera decisiva en la adquisición del

hábito y en el desarrollo de todas estas condiciones. Entre estas características a tener en cuenta se encuentra, como factor relevante, la ya citada motivación (Martínez et al., 2010).

Un mayor hábito lector se vincula socialmente con intelectualidad, con conocimiento y aprendizaje, teniéndose así una visión instrumentalizada de la lectura como fuente de información y conocimiento, y no vinculada a la lectura por placer (Larrañaga & Yubero, 2005). Esto coincide con la postura eferente que se prioriza también en todos los niveles académicos (Rosenblatt, 1996). El hábito lector es un signo social de prestigio, y por ello puede concitar cierto grado de deseabilidad social, lo que dificulta su medición real, ya que los sujetos participantes en estudios tienden a afirmar leer más de lo que realmente leen porque consideran que es lo deberían hacer (Larrañaga & Yubero, 2005). Centrando la atención en las personas más jóvenes, varios estudios demuestran que la lectura por placer no está muy arraigada en su rutina, pues suelen recurrir a ella por su valor puramente instrumental en la mayoría de los casos (Kavi et al., 2015; Gilbert & Fister, 2011; Yubero & Larrañaga, 2015). En el caso de España, el barómetro anual “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021” revela que el 67,9% de la población lee libros, y que un 64,4% de ellos lo hace en su tiempo libre, mientras que un 21,2% lo hace únicamente por trabajo o estudios (FGEE, 2022). El mismo informe demuestra que la franja de edad que más hábito lector posee es la de 14 a 24 años, seguidos de la franja comprendida entre 45 a 65 años (67,4%), 25 a 44 años (67,3%) y más de 65 años (50,1%). El mismo barómetro señala que la lectura es generalizada en menores de 14 años (95,4%), y decae a partir de los 15 años. Además, se observan

diferencias en función del sexo de los lectores, siendo el porcentaje de mujeres con hábito lector superior al de los hombres (69,6% frente a 59%). Esta tendencia se confirma en el informe PISA, cuyos resultados arrojan que las chicas leen más por placer en la gran mayoría de los países, y que estas diferencias aumentaron entre 2000 y 2009 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Este informe vincula, como se ha expuesto anteriormente, el placer de la lectura y el hábito lector con un mayor desempeño académico.

Existen otros estudios que relacionan de manera inversamente proporcional el hábito lector con las horas de televisión y de videojuegos que gastan los estudiantes (Dezcallar et al., 2014), pero nuevamente el estudio busca relacionar el mayor hábito lector con un mejor rendimiento educativo.

El hábito lector, por tanto, es una dimensión que la literatura científica y académica han abordado desde una perspectiva eminentemente instrumental, vinculada casi siempre al rendimiento académico, y sus propuestas de fomento y mejora se han desarrollado desde el planteamiento de poder utilizarlo como vía para que los estudiantes mejoren su desempeño, pero no con la intención de conocer su impacto en la esfera del ocio. A pesar de tener datos recientes, como hemos visto, del hábito lector en nuestro país, desglosado por sexos y franjas de edad, hay que tener en cuenta el factor de la deseabilidad social que algunos autores citan y, por tanto, deben tomarse con cautela. No se han encontrado, sin embargo, mediciones sobre el hábito lector en personas con discapacidad intelectual.

1.2. La comprensión lectora

La comprensión lectora es «el proceso que, simultáneamente, supone la extracción y construcción de significados a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito» (Duke et al., 2004, en Duque et al., 2012, p.110). Existen múltiples definiciones de lo que es la comprensión lectora, pero todas ellas coinciden en que la comprensión lectora no se limita a la mera decodificación de los signos escritos, sino que se relaciona la intención y la participación activa del lector, que construye el sentido de lo leído y completa mediante la inferencia todos aquellos “huecos” que el texto no es capaz de llenar y que debemos imaginar (Durkin, 1978 en Gómez, 2008; Eco, 1996).

La lectura pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos de distinta complejidad y a diferentes niveles, que permiten el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lo leído. Podemos distinguir así entre los procesos básicos y los procesos superiores (Ferrer et al., 2020).

En lo que respecta a los procesos básicos, podríamos definir la lectura como la activación de significados que asociamos a unas determinadas unidades lingüísticas, que permitiría «acceder a una especie de diccionario mental en el que están almacenados los significados de las palabras» (Ferrer et al., 2020, p. 386). Una de las teorías más aceptadas para explicar cómo accedemos a la representaciones mentales que almacenamos de las palabras para recuperar su significado es el *Modelo de lectura de doble ruta*, según el cual, durante la lectura utilizaríamos de manera alternativa y complementaria, dependiendo de las circunstancias de lectura, una *ruta visual* y una *ruta fonológica* (Coltheart, 1978; Coltheart et al., 2001):

- Mediante la ruta visual o directa, el lector identifica el conjunto de signos escritos que forman la palabra, y activa la representación visual u ortográfica que posee para esa palabra, sin pensar en los sonidos que se corresponden con esos grafemas. Mediante la práctica lectora, construimos una suerte de diccionario visual mental, siendo capaces de reconocer globalmente la palabra, aunque utilice distintos signos gráficos (mayúsculas, minúsculas, letras manuscritas, tipografías ornamentadas, etc.). Una vez hemos identificado visualmente la palabra con su representación mental, se activa el proceso semántico de emparejarla con su significado, para que exista la comprensión. Esta ruta es útil, sobre todo, con palabras que ya conocemos y con palabras donde grafema y fonema no son equivalentes (como los préstamos de otros idiomas: *hall, footing, mail...*) (Ferrer et al., 2020)
- A través de la ruta fonológica o indirecta, el lector realiza la conversión de los signos gráficos en sonidos, para acceder con posterioridad a su significado. En esta ruta se utiliza el mecanismo de conversión grafema-fonema, creando la representación fonológica de la palabra y recuperando así la imagen mental de ese sonido para, como ocurre con el lenguaje oral, identificar después su significado y que se produzca la comprensión. La ruta fonológica resulta muy útil cuando nos enfrentamos a la lectura de palabras desconocidas o poco utilizadas, pero requiere que se cumpla la correlación entre grafema y morfema, con lo que no serviría para palabras en otras lenguas, por ejemplo (Ferrer et al., 2020).

En lo que respecta a las dificultades de comprensión lectora, se producen cuando alguno de los procesos cognitivos implicados en la lectura falla o funciona de manera inadecuada. Si esos procesos se corresponden con los procesos básicos anteriormente citados, estaríamos hablando de dificultades asociadas a los procesos básicos, “que refieren a procesos perceptivos y de acceso al léxico – de acceso a las representaciones perceptivas internas” (Ferrer et al., 2020, p. 387), mientras que las dificultades relacionadas con los procesos superiores estarían vinculadas a la comprensión de los significados. Aunque son procesos diferentes, unos están vinculados a otros, por lo que presentar dificultades en los procesos básicos, como ocurre en el caso de la dislexia (ya sea visual, superficial o mixta) dificulta la ejecución de los procesos superiores. Para explicar las dificultades que afectan a estos últimos, y que son propiamente los procesos de comprensión, Kintsch propone el modelo de construcción-integración (1988, 1998), donde afirma que el lector realiza la comprensión del texto mediante pequeños ciclos, que suelen corresponderse con las distintas oraciones que lo integran. Así, a medida que avanza en la lectura, y mediante procesos de inferencia, construye un significado completo del texto, vinculado a sus conocimientos previos y que le permite su comprensión. Sin embargo, cuando una persona presenta dificultades de comprensión lectora, puede tener dificultades en la ejecución de alguno de estos procesos, o en todos ellos, teniendo problemas para comprender las ideas expresadas en una frase, para relacionar el significado de frases entre sí, para desvincular información almacenada en su memoria a largo plazo que resulta irrelevante para la comprensión del texto al que se enfrenta, para realizar inferencias (ya sean estas anafóricas o basadas en su conocimiento previo), para sintetizar mediante ideas la

información leída o para regular de manera autónoma su propio proceso de comprensión (Ferrer et al, 2020).

Otra de las teorías para el análisis de la comprensión lectora que múltiples autores han suscrito en investigaciones ya clásicas sobre esta cuestión (Gough, 1972; Smith, 1983; Goodman, 1987; Sandoval, 1991; Morles, 1993; Solé, 1992) y que otros han completado con sus investigaciones en las últimas décadas (Cuetos, 2011) divide esta dimensión en tres tipos de procesamiento: *ascendente*, *descendente* e *interactivo*.

- Procesamiento ascendente o *bottom up*: Según este modelo, la persona va incrementando su comprensión lectora en forma de niveles superpuestos, que empiezan por la decodificación de las letras y los conjuntos de estas, hasta llegar a la comprensión lectora del texto completo. El modelo ascendente se centra en el texto, y plantea la comprensión lectora como un proceso secuencial, que va incrementándose en dificultad, y cuyas partes están organizadas de manera jerárquica. (Vived & Molina, 2012).
- Procesamiento descendente o *top-down*: Este modelo no se centra únicamente en el texto y en la decodificación de los signos gráficos, sino que considera clave en el proceso de comprensión lectora la activación de los conocimientos previos y la utilización de diferentes estrategias cognitivas que, de alguna forma, permiten la anticipación del texto. Estas estrategias serían muestreo, predicción, prueba de hipótesis e inferencias. Por tanto, el modelo descendente interpreta la comprensión lectora como un proceso global, que depende del lector, de sus conocimientos y experiencias previas, y del contexto (Vived & Molina, 2012).

- Modelos interactivos: Son modelos más complejos y que, de alguna manera, integran aspectos de los dos modelos anteriores, ya que ambos presentan aspectos diferentes y útiles para explicar los procesos de comprensión lectora. Cabe destacar la teoría de los esquemas de Rumelhart (1975, 1980, 1982 en Vived & Molina, 2012), el sistema de *logolen* de Crowder (1985, 1990 en Vived & Molina, 2012) o el modelo de Black (1985 en Vived & Molina, 2012) que, a pesar de haber sido formulados todos ellos hace décadas, siguen vigentes.

Ninguno de estos modelos ha sido plenamente aceptado por la comunidad científica, pues todos presentan algunos inconvenientes. Por ejemplo, los modelos de procesamiento ascendente no tienen en cuenta la influencia de variables como el contexto o las experiencias y conocimientos previos del lector. Por el contrario, los modelos de procesamiento descendente no son capaces de explicar el funcionamiento de la comprensión lectora en el caso de que el lector no posea conocimientos previos sobre el tema, por lo que no podría generar hipótesis ni predicciones. Respecto a los modelos interactivos, a pesar de ser más completos, esto hace que sea mucho más compleja su verificación empírica (Vived & Molina, 2012).

A la vista de lo variables que pueden ser las dificultades de comprensión lectora que presente la persona, también serán múltiples las posibles estrategias para mejorar esta dimensión. Recopilar todas las propuestas existentes para mejorar la comprensión lectora, siempre enfocadas a estudiantes y a entornos educativos, resultaría una tarea inabarcable, y más teniendo en cuenta las nuevas

metodologías pedagógicas y de innovación educativa. Sin embargo, sí resultará pertinente conocer cuáles han sido las principales características de los enfoques tradicionales de mejora de la comprensión lectora, que Cairney sintetiza en su obra “Enseñanza de la comprensión lectora” (1992):

- Considerar la lectura como un proceso de transferencia de significado que requiera la extracción de este de la letra impresa por parte del lector.
- Suponer al lector como consumidor pasivo de los textos y los significados de otros.
- Enseñar estrategias para que el lector extraiga el significado del texto, utilizando actividades que lleven al lector a extraer los significados que él considera adecuados.
- Fomentar aprendizajes individuales, ciñéndose los grupales a afianzar el significado validado por el profesor.
- Olvidar el objetivo de la lectura y la forma del texto, intentando aplicar estrategias universales que obvian estos factores.

Este autor considera, además, que hay algunos factores que pueden facilitar la comprensión lectora a la hora de enseñarla en los entornos educativos, como son promover respuestas diversas a preguntas sobre el texto, frente a preguntas de respuesta única; facilitar la formulación de hipótesis por parte del lector a raíz de las anomalías encontradas en el texto, frente a ofrecer hipótesis que únicamente requieran una búsqueda en el texto; realizar actividades individuales, sin puesta en común, en lugar de facilitar el aprendizaje de los otros; promover la reformulación de hipótesis después de la lectura, dejando el tiempo suficiente para pensar en lugar

de hacer la tarea inmediatamente después de la lectura. También propone centrarse en amplios fragmentos del texto, o incluso en su totalidad, en lugar de hacerlo sobre pequeños detalles del texto, así como permitir que sea el lector el que elija el texto y el momento de la lectura, para facilitar la percepción de no ser una actividad tan dirigida.

1.3. El placer de la lectura literaria

La concepción actual del placer de la lectura se enmarca dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que la consideran, junto con la escritura, como “un producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2022, p. 17). Este *corpus* de estudios, refrendados por múltiples autores (Cassany, 2006; Barton & Hamilton, 2004; Montes & López, 2017; Zavala et al., 2004) enmarca la lectura como «un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad (re)construye y categoriza de algún modo» (Martos & Campos, 2013, p. 534), y lo desvincula del concepto de lectura mecánica, entendiendo esta como la capacidad para descifrar signos. Así, los NEL entienden la lectura como una producción social y cultural que, a través de su práctica, conduce al disfrute del individuo (Ruiz-Bejarano, 2019).

La lectura, además de tener un carácter funcional, como vía de transmisión de conocimiento y de relación con el entorno y, por ello, un papel fundamental en la esfera académica en todo el proceso de formación de las personas, despierta una serie de factores privados y subjetivos, de los que nace el placer de la lectura (Peña, 2018). La teoría transaccional de Rosenblatt distingue así dos posturas que el lector

puede adoptar ante un texto, ya sea de manera consciente o inconsciente: la postura *eferente* y la postura *estética* (Rosenblatt, 1996):

- La postura *eferente* es aquella que centra su atención en lo que se extrae de la lectura, y en seleccionar la información más relevante para un propósito concreto, permaneciendo o no en la memoria a largo plazo, y desechando el resto de la información leída.
- La postura *estética*, por el contrario, se centra en componentes afectivos, emotivos y sensoriales, ya que el lector se centra en las vivencias que experimenta durante el proceso de lectura.

Rosenblatt relaciona ambas posturas con distintas formas de percibir el mundo que nos rodea. Así, conecta *eferente* con un enfoque científico, mientras que el *estético* se relaciona con un enfoque artístico, «La postura *eferente* presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. Y la postura *estética* presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo» (1996, p.30). Sin embargo, la autora no las considera visiones opuestas, sino parte de un continuo en el que se producen fluctuaciones, incluso a lo largo de la lectura de un mismo texto. Rosenblatt coincide con otros autores en que la educación reglada se centra fundamentalmente en la postura *eferente*, al pedirle memorizar contenidos que el estudiante debe recordar de cara a un examen, con la excepción de los primeros años de escolaridad. Durante esta etapa formativa, se intenta despertar la postura *estética* a través de la lectura de cuentos y del trabajo sobre los mismos; posteriormente, se abandonará en favor de la primera (Peña, 2018).

La postura *estética* esta íntimamente relacionada con el placer lector, pues

«El lector estético saborea, presta atención a las cualidades de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, personalidades y emociones que adquieren presencia, y participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones de las imágenes, ideas y escenas a medida en que van presentándose. Siente que el significado vivido es el que corresponde al texto. Este significado, conformado y experimentado durante la transacción estética, constituye “la obra literaria”, el poema, la historia o la obra de teatro. Esta “evocación” y no el texto, es el objeto de la “respuesta” del lector y de su “interpretación”, tanto durante como después de la lectura propiamente dicha.» (Peña, 2018, p. 28)

Por tanto, la experiencia lectora no resulta placentera únicamente por las características del texto, ya sea en su contenido o su forma, sino porque se vincula a aquellos factores subjetivos y privados que despierta en el lector. Resulta, por tanto, necesario, conocer cuáles son esos factores que convierten la lectura en un acto placentero. En este sentido, el estudio de caso llevado a cabo por Ruiz-Bejarano (2019) ofrece algunas pistas importantes.

La autora identifica tres características que concurren en lo que denomina *buen lector*, independientemente de que entendamos este «como producto» o «como proceso» (p.866): placer, autodisciplina y deseo de leer. Dentro de la dimensión placer identifica, además, dos subdimensiones, como son apropiación y pertenencia. La primera hace referencia a que el lector se adueñe del texto, y pueda vincularse con él, e incluso con otras obras del autor, mientras que apropiación estaría vinculado con la participación del lector en la creación de un «microcosmos letrado», entendido este como el «conjunto de ritos, costumbres, prácticas escolares,

artefactos, etc. ligado a la lectura» (p.869). Ruiz-Bejarano atribuye las dimensiones de placer y deseo un carácter procesual, es decir, al proceso de convertirse en un buen lector. Sin embargo, relaciona la autodisciplina con la formación del hábito lector, variable que se analizará más adelante.

Existen varios factores que producen el placer lector en nuestro cerebro, desencadenando multitud de reacciones neurológicas que hacen que disfrutemos más de unas historias que de otras (Vara, 2022). Estos atienden a razones del lenguaje, como las palabras elegidas, al tema tratado, a la construcción de los personajes y la identificación con ellos, etc. Pero, según el autor, hay un elemento determinante para ello, que coincide con otros académicos: las emociones que la lectura despierta en el lector. El factor emocional se revela, por tanto, clave en el placer lector, en la medida en que, por distintas causas, produce los ya nombrados placer y deseo. En esto coincide, desde una perspectiva psicológica, Victor Nell, que sitúa el origen del placer de la lectura en el individuo, a causa de las recompensas en forma de estimulación psicológica que el acto de la lectura le ofrece (Nell, 1988). Otros autores, como Barthes, afirman, sin embargo, que el placer de la lectura reside de manera intrínseca en el propio texto y no en el lector (Barthes, 2007). Esta postura, que podría ser considerada elitista, puede contribuir también a una concepción del placer lector como un elemento complejo, de difícil medición, pues no se puede considerar que el placer provenga enteramente de una u otra parte (Tovar et al., 2021). Quizá por este motivo, el placer lector ha sido objeto de pocos estudios, casi siempre vinculados a la relación o correlación existente entre el placer lector y el adecuado desempeño académico, o incluso en cómo la lectura de narrativa de ficción afecta a aspectos cognitivos, pero sin abordar el factor placer de manera

directa (Tovar et al., 2021). Estos autores proponen, así, un instrumento para medir el placer por la lectura independiente, atendiendo a distintas variables de carácter cualitativo, y una de sus principales conclusiones es que en el placer lector podemos encontrar elementos individuales y colectivos. Los resultados del estudio también vinculan placer lector con habilidad lectora, siendo esta relación positiva. En este aspecto coincide Dezcallar et al. (2014) al vincular el placer de la lectura con la habilidad lectora, y con poder decidir y elegir libremente el material que se va a leer .

Con respecto a los elementos colectivos y de identificación con el otro, González et al. (2003) categorizan el placer lector desde un enfoque cognitivo, y lo consideran como una vivencia que permite reconocer y expresar emociones, así como reflexionar sobre nuestras propias experiencias vitales y enfrentarnos a los sentimientos de otros (2003). Esa relación entre el placer por la lectura y un mayor desarrollo de la empatía se ve reforzados por los hallazgos de Mar & Oatley (2008), cuyos estudios demuestran que la lectura de ficción nos prepara para relacionarnos en el mundo real y mejorar nuestra capacidad de comprender a los otros. De hecho, algunos estudios demuestran las implicaciones que la lectura literaria de obras de ficción tiene en el desarrollo de la Teoría de la Mente, a través de la experimentación de nuevas situaciones y de la construcción de personajes (Kidd & Castano, 2018).

El placer lector es, por tanto, una dimensión poco estudiada (especialmente en el ámbito académico español) y casi siempre vinculada a otras variables, como el desempeño académico o el desarrollo personal. Es, además, una realidad compleja y multifactorial, sobre la que no existe una única concepción, por lo que no se han encontrado instrumentos estandarizados para su cuantificación.

1.4. Los beneficios de la lectura literaria

Podemos encontrar una gran diversidad de investigaciones y textos de carácter científico y académico, centrados en los beneficios que la lectura proporciona a los seres humanos. Estos beneficios se vinculan a la lectura literaria, por ser aquella destinada a producir placer y activar así los procesos cognitivos y emocionales que se van a analizar a continuación. Estos beneficios son múltiples, y podemos situarlos en diferentes ámbitos: algunos pertenecen al plano cognitivo e intelectual, otros están relacionados con la esfera social, y otros impactan directamente en el bienestar físico de las personas.

1.4.1.- Beneficios cognitivos e intelectuales

En el plano intelectual y cognitivo, algunos de los beneficios más evidentes se desprenden de las teorías del aprendizaje enunciadas por Vigotsky. A pesar de que sus estudios pertenecen al ámbito de la psicología y no abordan propiamente el ámbito de la lectura, sí dedicó gran parte de ellas al estudio del lenguaje y su importancia en el desarrollo cognitivo e intelectual. Más allá de la relación que el autor propone en sus teorías ampliamente difundidas sobre la importancia que el lenguaje desempeña en la estructuración y desarrollo del pensamiento, pues pensamos con palabras (Vigotsky, 2010), analiza la relación profunda entre *palabra* y *significado*, que aparece como reflejo de la realidad de la persona, y esta acción facilita que se enriquezca de ella (Hoyos, 2015).

Son, por tanto, el pensamiento y el lenguaje las áreas que de forma más directa y evidente resultarán beneficiadas con la práctica lectora. Estos beneficios se manifiestan desde edades tempranas, en los estadios evolutivos descritos por Piaget

en los que los niños adquieren y desarrollan el lenguaje. Durante estos estadios, se fijarán en la persona una serie de dominios de carácter morfosintáctico, gramatical, fonológico, semántico o pragmático, de gran diversidad y complejidad creciente a medida que el niño atraviesa las distintas fases de desarrollo (Cuetos, 2011; Marchesi, 2017). Cuanta más relación tenga la persona con la lectura, especialmente literaria, más conocerá y se enfrentará a nuevas situaciones en las que necesitará utilizar las habilidades lingüísticas adquiridas, y esto le permitirá mejorar su uso y dominio. También podrá utilizarlas a la hora de elaborar sus propios pensamientos y emociones. Así, según la afirmación de Hoyos,

la literatura no solo le ayuda al niño a desarrollar competencias básicas del lenguaje a través del intercambio de ideas (del enunciado al niño, del niño a otros niños, del niño a los adultos), sino que también le permite producir textos en los que por supuesto pone en evidencia el uso de las reglas lingüísticas que ha construido. (2015, p. 91)

De igual manera que la literatura ayuda al niño con la comunicación, ocurre en las personas adultas. Además, la lectura literaria contribuye muy significativamente a construir el lenguaje, pues “en la obra narrativa se hallan nuevas expresiones, palabras precisas con novedosos usos, oposiciones semánticas, ritmos, léxicos amplios, metáforas y construcciones sintácticas no comunes al niño, entre otras posibilidades”. (Hoyos, 2015, p. 91). La lectura literaria enfrenta al lector, además, a una serie de nuevos estímulos, en muchas ocasiones desconocidos hasta ese momento, a los que no tendría ocasión de exponerse a través del lenguaje oral o de otro tipo de situaciones.

Sumados al beneficio que produce en el desarrollo personal un mejor manejo del lenguaje y, por tanto, del pensamiento, la lectura literaria produce otra serie de cambios cognitivos, como el desarrollo y aumento de la creatividad, que redundará en un mayor desarrollo intelectual (Calles, 2005).

Esta mejora de las funciones cognitivas e intelectuales traspasan el plano simbólico y se materializan en el ámbito puramente fisiológico, produciendo cambios cerebrales estables, como demuestran diversos estudios (Berns et al., 2013; Speer et al., 1999). Así, el neurólogo Stanislas Dehaene afirma, en base a los resultados de su actividad investigadora en este campo, que la capacidad de leer modifica el cerebro, pudiéndose demostrar que existe de mayor cantidad materia gris y de neuronas en el cerebro de una persona que practica regularmente la lectura frente a una que no lo hace (Dehaene, 2007). Otro estudio refuerza el impacto tanto cognitivo como fisiológico que la lectura produce, concluyendo que las personas adultas que practican la lectura (o algunas otras actividades que suponen un desafío intelectual) reducen en 2,5 veces la posibilidad de desarrollar enfermedades neurodegenerativas como el alzhéimer y que, en el caso de desarrollarlo, aparece más tarde que en el caso de personas no lectoras (Wilson et al., 2013).

Podemos, por lo tanto, afirmar que los mecanismos y procesamientos propios del pensamiento se ven afectados y enriquecidos por la experiencia lectora, siendo posible que esta actividad modifique las características cerebrales de los sujetos lectores.

1.4.2. Beneficios personales

Los beneficios relacionados con el bienestar personal que la lectura puede producir son numerosos y están relacionados con el concepto de placer lector. Las

investigaciones llevadas a cabo para detectar estos beneficios han utilizado enfoques principalmente cualitativos, debido a que

[...] hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura [...]: o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas. (Bettelheim & Zelan, 1983, p. 57)

Este tipo de beneficios son, si bien constatables, radicalmente subjetivos, pues no existe una única forma de conmoverse frente a la palabra escrita. Esto mismo ocurre ante cualquier otra experiencia artística o estética, aunque la lectura literaria aporta ciertos componentes vivenciales que otras expresiones artísticas no pueden producir con tanta viveza. Al leer, el lector lleva a cabo un proceso de transferencia de lo que el texto narra o describe, construyéndolo mentalmente y realizando una conexión emocional con lo leído. En este proceso toman parte la empatía y la creatividad, citadas anteriormente. Es en este complejo proceso donde reside la fuerza transformadora de la lectura. Así, Michèle Petit describe en *¿Construir lectores?* “[...] cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorables” (Petit, 2000, p.1).

Diversos estudios han arrojado resultados sobre cómo la lectura hace sentir bien a quienes la practican (Taylor, 1999; Twoney, 2003; Glenn, 2004), y cómo la lectura ha aportado a sus participantes beneficios personales como entretenimiento, evasión de la realidad, relajación, un mayor desarrollo de la imaginación, seguridad y autoafirmación, además de contribuir a construir y

afianzar su propia identidad, proporcionándoles bienestar personal y satisfacción con sus propias vidas (Howard, 2011). Esta influencia de la lectura literaria en la construcción de la identidad puede llegar a producir perturbaciones en un sistema estable como la personalidad, que puede derivar en cambios permanentes (Djikic & Oatley, 2014). Otros estudios han hallado relación entre la práctica de la lectura y la reducción del estrés, como ya se apuntaba en las conclusiones del estudio de Howard, ya que la lectura literaria es capaz de reducir un 68% el ritmo cardíaco y la tensión muscular en solo seis minutos, mostrando mayor capacidad para ello que otras actividades que suelen identificarse como relajantes, como escuchar música (Lewis, 2009).

1.4.3.- Beneficios relacionales y sociales

En el plano social y relacional, la lectura también reporta a quien la practica beneficios relacionados con las habilidades sociales, pudiendo convertirse en una vía de inclusión y participación social.

En primer lugar, el desarrollo de la empatía se ha venido considerando como uno de los beneficios más evidentes de la lectura que impacta directamente en el plano social y relacional de la persona. Así lo concluye, además, el estudio desarrollado en la Universidad de Dalhousie, donde una mayoría de participantes afirmaba haber desarrollado una mayor conciencia social y su capacidad de empatía, al aprender a ponerse en la situación de distintas personas (Howard, 2011). La Universidad de Toronto llevó a cabo un estudio similar, y los participantes, 258 jóvenes, destacaron el papel de la lectura como herramienta de transformación para desarrollar su capacidad de empatía (Mar et al., 2009).

Por otro lado, podemos considerar la lectura un camino hacia la inclusión social. Mary Ellen Vogt, profesora emérita de la Facultad de Educación de la Universidad de California, ofrece una sólida explicación del carácter social que conlleva la lectura:

Piense por un momento en el poder de una historia y cómo, durante siglos, las historias han unido a la gente. Nuestras vidas son historias: las familias tienen una historia, así como las comunidades y las sociedades. Esas narraciones pueden adquirir la forma de historias, fábulas, biografías, narraciones personales o cuentos con moraleja, pero lo que tienen en común es que representan las experiencias compartidas de la gente, sus valores, su comprensión y su conocimiento colectivo. Esas historias nos conectan a los unos con los otros, y creo que la lectura, con la atención centrada en la historia, tiene el poder de hacer lo mismo”³. (Vogt, 2005, p.6)

La lectura no solo nos permite conectar con nuestra interioridad, sino que se convierte en un nexo de unión con nuestro contexto social, con nuestro entorno próximo y lejano, y con nuestros contemporáneos. Por ello, Petit afirma que

En sentido más amplio, leer significa liar, ligar: esta actividad va en el mismo sentido de ciertos procesos de relación [...]. La lectura favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y psiquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera. (Petit, 2014)

³ Traducción propia.

En resumen, la literatura científica apunta a que son muchos los beneficios que la lectura literaria acerca a las personas que la practican en los diferentes ámbitos, . Muchos de ellos no se producirán en todas las personas lectoras por igual, por depender de su interacción con factores puramente personales y subjetivos, que dependerán tanto de factores emocionales y vivenciales como de los niveles de desarrollo lingüístico y de comprensión que la persona posea. Pero en la experimentación de muchos de estos beneficios residirá, en parte, el desarrollo del placer por la lectura.

Capítulo 2: Discapacidad intelectual, lectura y

Lectura Fácil

La relación entre discapacidad intelectual y lectura es compleja y se ha estudiado desde diversas perspectivas. En el presente trabajo se presenta la actual definición de la discapacidad intelectual y como esta nos permite comprender a este colectivo, incluido su acceso a la lectura, desde la interacción entre limitaciones, barreras y apoyos. A continuación, se exploran las tres variables de la lectura foco de este estudio (hábito lector, comprensión lectora y placer lector) en relación con la discapacidad y los beneficios de la lectura para las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, se describe la Lectura Fácil como un apoyo útil para mejorar el acceso a la lectura y el placer lectora en personas con discapacidad Intelectual.

2.1. Discapacidad intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, en adelante AAIDD, elaboró en 2022 una nueva definición de este concepto, entendiéndola como una discapacidad que se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en las conductas adaptativas. En estas se incluyen gran parte de las habilidades sociales y muchas actividades de carácter cotidiano y funcional. También establece que esta discapacidad debe originarse con anterioridad a los 22 años (Schalock et al., 2021), al contrario que en la definición anterior, que esta edad quedaba fijada en los 18 años (AAIDD, 2011).

En la nueva conceptualización del término se indica que con *funcionamiento intelectual* se hace referencia a la “las características que habitualmente definen la inteligencia, tales como razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas” (Schalock et al., 2021, p. 46) y otros aspectos relacionados con el aprendizaje. Todos ellos suelen medirse mediante pruebas estandarizadas para determinar el cociente intelectual o CI. La *conducta adaptativa* se define, por otra parte como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas” que las personas aprenden y que desempeñan en su vida cotidiana (Schalock et al., 2021, p. 52).

La otra gran modificación en la conceptualización de la discapacidad intelectual está relacionada con el paradigma de los apoyos, que establece que la principal diferencia de la población general con la población con discapacidad intelectual es que esta última necesita una serie de apoyos, de diferente tipología e intensidad, para poder participar de manera plena en la sociedad, ya que estos apoyos contribuyen a aliviar, que no a hacer desaparecer, la discapacidad de la persona (Schalock et al., 2021). Estos apoyos deben definirse de manera individual, teniendo en cuenta las limitaciones personales, y deben sostenerse en el tiempo para que la persona con discapacidad intelectual pueda mejorar su funcionamiento. En el desarrollo y consolidación de estos apoyos deben implicarse las propias personas con discapacidad intelectual, las familias, profesionales y organizaciones y la propia sociedad, a través del desarrollo de políticas sociales que sigan este paradigma y que estén basadas en valores.

Esta renovación del concepto de discapacidad intelectual es de suma importancia para el colectivo y para sus familias y personas de apoyo, pues pone el

foco en los apoyos que estas personas pueden necesitar y no solo en las limitaciones que presenta. Además, tiene en cuenta aspectos no contemplados con anterioridad y que tienen una gran importancia en su vida, como que capacidad para adaptarse a los cambios resulta de la combinación de limitaciones con las fortalezas, aspectos relacionados con su estado de salud, su participación social o el medio contextual y comunitario donde se desenvuelven (Schalock et al., 2021). La definición que ofrece la AAIDD conlleva la elaboración de un perfil de necesidades de apoyo que cada persona con discapacidad intelectual necesita, y que el hecho de contar con esos apoyos, personales e individualizados, mejorará su calidad de vida de forma significativa.

Otra definición, muy completa y extendida en su uso, podemos encontrarla en el DSM-5, que establece que la discapacidad intelectual (a la que denomina *trastorno del desarrollo intelectual*) comienza durante el desarrollo y supone limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en las conductas adaptativas de carácter conceptual, social y práctico. Los principales criterios diagnósticos que establece son deficiencias de las funciones intelectuales, en los comportamientos adaptativos y que estas deficiencias estén durante el período de desarrollo (APA, 2022). Esta definición se fundamenta en un modelo multidimensional y ecológico, que podría definirse como un modelo operacional, pues describe las capacidades y limitaciones que experimenta la persona en las diferentes dimensiones para, en función de estas, poder diseñar los apoyos que necesita para mejorar su funcionamiento y su autonomía en la vida diaria, ayudando a conseguir una adecuada orientación funcional.

Debe tenerse en consideración, como ya se ha indicado que hace la nueva definición de la AAIDD, que la discapacidad intelectual siempre se definirá en base a un entorno social concreto, influido, por tanto, por las características culturales y lingüísticas que lo definen, y por la concepción de la diversidad que este tenga. Y también es importante tener presente que, si bien las personas con discapacidad intelectual tienen unas determinadas limitaciones adaptativas, poseen también una serie de capacidades y potencialidades personales en otras áreas.

El DSM-5 clasifica los distintos niveles de la discapacidad intelectual en cuatro grandes grupos, atendiendo a las capacidades que presenta la persona en las áreas tenidas en cuenta para el diagnóstico: discapacidad leve, moderada, grave o profunda (APA, 2022).

En una concepción de la discapacidad, como se ha dicho, más ecológica, Sulkes plantea que el cociente intelectual no debe ser el criterio determinante a la hora del diagnóstico, pues cerca del 3% de la población mundial tendría un diagnóstico de discapacidad intelectual en base a este único criterio. Sin embargo, teniendo en cuenta los apoyos que la persona necesita, solo el 1% de la población presentaría una discapacidad intelectual significativo, sino que, lo realmente afectará a la vida de la persona, será cantidad de apoyos que necesita. Esto quiere decir que una persona que presente un deterioro cognitivo leve según la aplicación de una prueba para medir el cociente intelectual puede tener tan pocas habilidades adaptativas o sociales que requiera de una gran cantidad de apoyos (Sulkes, 2020).

Esta distinción tiene relevancia para el presente trabajo, ya que, como dijimos anteriormente, para que la pueda estar presentes todas las variables expuestas con

anterioridad y relacionadas con la lectura (placer lector, hábito lector, comprensión lectora) será necesaria la existencia de ciertas capacidades cognitivas que permitan, al menos en cierta medida, los procesos básicos y superiores de la lectura. Por ello, y según los criterios de diagnóstico que el DSM-5 recoge, esta investigación se centrará únicamente en las personas con discapacidad intelectual leve y moderada, pues son los grupos cuyas capacidades cognitivas les permiten desarrollar competencias conceptuales y lectoescritoras suficientes para la comprensión de textos narrativos (APA, 2022).

2.2. Lectura y discapacidad intelectual

La representación simbólica y social acerca de la capacidad lectora de las personas con discapacidad intelectual la considera muchas veces incapaces de desarrollarla plenamente (Flórez & Jiménez, 2013). Esto ha influido y condicionado notablemente el aprendizaje de la lectoescritura en las personas con discapacidad y el papel que ésta ha desempeñado en la vida de la persona con discapacidad; papel que en la mayoría de los casos se reduce a la mera utilidad funcional. En épocas precedentes se consideró que el aprendizaje de la lectura por la persona con discapacidad debía ser secuencialmente posterior a otro tipo de aprendizajes que se consideran más importantes como el cuidado personal, la socialización o la comunicación (Troncoso & Del Cerro, 2009). A pesar del universo simbólico estereotipado que siempre ha rodeado al colectivo de personas con discapacidad intelectual, especialmente a las personas con Síndrome de Down, se ha producido una auténtica revolución silenciosa (Troncoso & Flórez, 2011). Durante los últimos

treinta años hemos sido testigos de la evolución de las expectativas sobre la capacidad de las personas con discapacidad intelectual para el aprendizaje de la lectura (Flórez & Jiménez, 2013). Así ha tenido lugar una transición desde la concepción de la alfabetización de las personas con discapacidad como un reto hacia concebir esta como una obligación, habida cuenta de los beneficios intelectuales, emocionales y sociales de la lectura que han sido tratados en el capítulo anterior (Buckley & Perera, 2006).

A partir de los años 90 se han ido desarrollando nuevos métodos para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura de personas con discapacidad intelectual. Estos métodos, entre los que cabe destacar los desarrollados por Buckley (Buckley & Perera, 2006; Buckley et al., 2005) alcanzan cada vez mayores cotas de eficacia. A pesar de ello, todavía hoy muchas personas con discapacidad no saben leer y, las que lo hacen, con frecuencia no llegan a comprender, en la mayoría de los casos, aquello que leen (Buckley & Bird, 2005).

La dimensión funcional de la lectura permite al lector acceder la información relacionada con la cultura, la literatura, las leyes, el conocimiento, las noticias, etc., siendo estos hoy los principales factores de interés para el desarrollo de la actividad lectora. Por esto hoy el valor de la lectoescritura como garantía para alcanzar una mayor garantía de autonomía e inclusión social es incuestionable, considerándose la lectura funcional como un requisito mínimo al servicio de valores sociales de primer orden en el mundo actual occidental como son la autonomía personal y el empoderamiento de la persona; dos valores que se tornan especialmente importantes para un desarrollo pleno de cualquier persona, y por supuesto también para las personas con discapacidad (Buckley & Perera, 2006).

2.2.1. Las variables de la lectura (hábito lector, comprensión lectora y placer lector) en personas con discapacidad intelectual

Resulta necesario analizar las variables de lectura (hábitos lectores, comprensión lectora y placer lector), que serán objeto de la presente investigación en la literatura científica. Son aún escasos los estudios en este ámbito, especialmente en lo referente al hábito y al placer. No se han encontrado apenas estudios que profundicen en la realidad de los hábitos lectores de las personas con discapacidad intelectual y por ello resulta difícil determinar en qué grado las personas con discapacidad intelectual desarrollan un hábito lector. Este estará en relación con sus capacidades lectoescritoras y de sus motivaciones (Ocampo, 2016), como se ha descrito en población normotípica (McGeown et al., 2015), así como de otras circunstancias individuales, como su contexto, especialmente el familiar (Jabbar et al., 2021) y, en definitiva, de la dimensión social de la lectura (Ocampo, 2016). Esto se traduciría en que, mientras a algunas personas con discapacidad intelectual les costaría desarrollar un hábito lector de manera autónoma, otras que presenten circunstancias más favorables en todo lo referido podrían hacerlo. Otro aspecto de gran importancia en el desarrollo del hábito lector será el acceso a materiales adaptados a sus necesidades y capacidades, que les resulten atractivos (Ocampo, 2016). En este sentido, el acompañamiento del aprendizaje de la lectura de las personas con discapacidad intelectual puede resultar complicado, especialmente cuando este no desemboca en el desarrollo de una comprensión lectora suficiente para considerarse un lector maduro. La lectura es una actividad que requiere mucha práctica, por lo que el papel de otra persona como mediadora puede resultar clave

al proporcionar motivación y apoyo, pero también al poder transmitir el valor y el gusto por la lectura. (Cova, 2004)

La lectura es una actividad, como ya se ha expuesto con anterioridad, que requiere de dos procesos complementarios principalmente, que no siempre se dan de forma simultánea: el desciframiento de signos escritos y desciframiento de su significado (Troncoso & Flórez, 2011). Ambos procesos implican dos capacidades diferentes, y con frecuencia las personas con discapacidad alcanzan un adecuado nivel de lectura mecánica pero no alcanzan una comprensión lectora con lo que sus posibilidades de enriquecimiento se ven sensiblemente reducidas (Troncoso & Flórez, 2011). Por lo tanto, la existencia de métodos cada vez más eficaces para enseñar a leer a las personas con discapacidad intelectual no es garantía de la comprensión lectora, sino que es necesario que los docentes y familiares posean un conocimiento adecuado y suficiente de los métodos, incluyendo las destrezas necesarias para adaptar los métodos a cada persona con discapacidad (Troncoso & Flórez, 2011; Buel et al., 2020).

Por otro lado, la lectura se revela como un instrumento al servicio del aprendizaje (Vived et al., 2005) y un medio útil para el desarrollo de una autonomía en las tareas escolares ya que el ejercicio en la lectura ayuda a desarrollar el habla y el lenguaje, la percepción auditiva y la memoria de trabajo, áreas donde muchas personas con discapacidad intelectual presentan dificultades (Grupo EDI, 2009). La lectura, además, es una práctica imprescindible para obtener hoy en día un desempeño social y educativo adecuado (Flórez & Jiménez, 2013), deviniendo, en

este sentido, en práctica mediadora de primer orden, posibilitadora de un desarrollo intelectual de la persona. (Buckley & Perera, 2006)

Resulta necesario diferenciar entre lectura mecánica o funcional, entendiendo la lectura con un fin instrumental cuyo propósito principal sería la alfabetización y lectura autónoma (activa o creativa), entendida como aquella que es fuente de placer, de entretenimiento, conocimiento y aprendizaje, crecimiento intelectual y emocional, desarrollo personal. (Garrido, 2004). La lectura no debe por lo tanto restringirse a las dimensiones educativas y funcionales anteriormente expuestas, sino que debe ampliarse hasta incluir una dimensión lúdica y de enriquecimiento personal pues las personas con discapacidad intelectual tienen unas necesidades de experiencia y desarrollo idénticas a las del resto de la sociedad (Orjasaeter, 1980; Ocampo, 2016).

Se considera que una persona alcanza la madurez lectora cuando leer se convierte para ella en una tarea útil, valiosa y divertida (Troncoso & Flórez, 2011). El objetivo deviene en reto cuando, como señala como señala Butlen, comprendemos que no sólo hay que hacer que las personas lean sino hacer que les guste leer (Butlen, 2005). Las personas con una discapacidad intelectual adolecen en su gran mayoría también de este gusto por la lectura, en parte porque a esta dimensión de la lectura no se ha trabajado suficientemente por no encontrarse necesario y, en parte, también por las escasas posibilidades de acceso a textos adecuados a su comprensión lectora (Ocampo, 2016). Esta dificultad es mayor para las personas con discapacidad adultas, pues las opciones disponibles disminuyen a

medida que el niño crece y la diferencia en el desarrollo cognitivo con respecto a los niños que no tienen discapacidad se hace más alta (Verdugo & Schalock, 2010).

Actualmente, cada vez más autores sostienen que el desarrollo del gusto por la lectura en todo niño, incluidos aquellos con alguna discapacidad, debe adquirirse de forma simultánea al desarrollo de la comprensión lectora, al mismo tiempo que coinciden en señalar la importancia que tienen los mediadores y el ambiente para el aprendizaje de la lectura de estas personas y desarrollo del gusto por la misma (Flórez & Jiménez, 2013; Troncoso & Flórez, 2011; Vived et al., 2005).

Se entiende por mediadores todas aquellas figuras que intervienen o pueden intervenir en el proceso, entre los que cabe destacar a los adultos (profesores y familiares), los iguales (compañeros y amigos) y los propios libros, cuando éstos no son impuestos son escogidos por los lectores en función de sus gustos o intereses (Parrado, 2010). En un estudio realizado por Jiménez y Flórez, estos encontraron que, si bien la mayoría de las familias participantes consideraban a sus hijos con discapacidad intelectual capaces de aprender a leer, son muy pocos los que piensan que sus hijos puedan disfrutar con ella y por supuesto, no conocen las aficiones y gustos lectores de sus hijos (Flórez & Jiménez, 2013). Sin embargo, como ya se ha reseñado con anterioridad, la lectura compartida de un adulto con un niño con discapacidad puede ser capaz de transmitirle la importancia de la lectura, facilitando así el desarrollo del placer con ella (Cova, 2004). Pero la lectura, además, puede producir satisfacción y placer no sólo a partir de la comprensión del texto en sí, sino también por la dimensión social que puede comportar. La lectura puede describirse también como un acto social a través del cual el lector puede comprender e

interpretar el universo simbólico de los demás, permitiéndole descubrirse con el otro (Parrado, 2010).

Algunos autores consideran que el aprendizaje de la lectura y el consecuente acceso a la cultura escrita y la literatura, suponen para la persona un aumento de su sentido de valor y de dignidad humana (Meek, 2004). Aun así, obtener el reconocimiento de su dignidad humana superando la mera cobertura de las necesidades básicas y aspirando a la obtención de un mayor bienestar personal y social mediante la práctica de actividades de mayor complejidad intelectual, como la práctica de la lectura, no ha sido fácil para las personas con discapacidad: durante demasiado tiempo se pensó que este colectivo no podría aprender a leer, y mucho menos llegar a ser *lectores competentes* o *buenos lectores*, capaces de disfrutar de la lectura. Estos planteamientos tradicionales han evolucionado hacia postulados más complejos, como veremos a continuación.

2.3. Lectura Fácil y discapacidad intelectual

2.3.1. Definición de Lectura Fácil

La lectura fácil nace como una herramienta que permita la accesibilidad universal a un texto para personas con dificultades de comprensión lectora. La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (en adelante, IFLA) creó para ello unas directrices estandarizadas de adaptación de textos, y en ese documento marco recoge dos posibles definiciones de Lectura Fácil:

- Adaptación lingüística de un texto que lo hace más fácil de leer que un texto medio, pero no más fácil de comprender.

- Adaptación que hace más fácil tanto la lectura como la comprensión.

Será en esta segunda definición en la que se enmarquen los textos y adaptaciones en Lectura Fácil, que deben utilizar un lenguaje claro y de fácil comprensión, además de cuidar que tanto la maquetación como las ilustraciones permitan esa fácil comprensión por todas aquellas personas con dificultades lectoras. (IFLA, 2012)

La necesidad de la Lectura Fácil surge de una doble necesidad: social y democrática. Hablamos de una necesidad social porque, según recoge la IFLA, existen diversos estudios internacionales que revelan que más de un 25% de la población adulta en la mayor parte de los países no alcanza el grado de alfabetización o de competencias lectoras esperadas tras el periodo de escolarización; también revela que hay países donde este porcentaje ronda el 50%. (IFLA, 2012) De esta realidad surge a su vez la necesidad democrática, ya que existen numerosas convenciones y declaraciones internacionales suscritas por un gran número de países, así como legislación nacional en el caso de España, que recogen el derecho irrenunciable de toda persona, independientemente de su condición personal, religiosa, sexual, política, etc. y, por supuesto, de sus capacidades, de participar plenamente en la vida social y cultural, y de poder acceder a ella en igualdad de condiciones. Ya en la Declaración Universal de Derechos humanos (1948) se recoge que

“Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a [...] la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad” (Art. 22), “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a

gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Art.27).

Por su parte, la Constitución Española (1978) establece que “Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.” (Art. 44). También hacen referencia a la obligación de los poderes públicos de facilitar el acceso a la cultura y a la información de todas las personas por igual la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (que recoge, explícitamente referencias al lenguaje sencillo y de fácil comprensión en sus Art. 2, Art. 9, art. 21 y Art. 30.), la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (y sus posteriores desarrollos normativos mediante Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo o Orden PRE/446/2008, de 20 de febrero) o Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, que ya recoge en su disposición adicional tercera alusiones a la Lectura Fácil, e integra las directrices de la IFLA. (García Muñoz, 2012).

La Lectura Fácil no ha sido concebida como un sistema únicamente para personas con algún tipo de discapacidad; de hecho, la IFLA distingue como principales grupos destinatarios de este tipo de textos a:

- Personas con algún tipo de discapacidad, y por tanto, con necesidad permanente de productos en Lectura Fácil.
- Personas con una competencia lingüística o lectora limitada, para los que los textos en lectura fácil pueden ser una vía de entrada al mundo de la lectura, y que tendrán, por ello, una necesidad temporal de este tipo de textos.

Ambos grupos de usuarios pueden dividirse por edades, en tres grandes grupos: adultos, jóvenes y niños (IFLA, 2010).

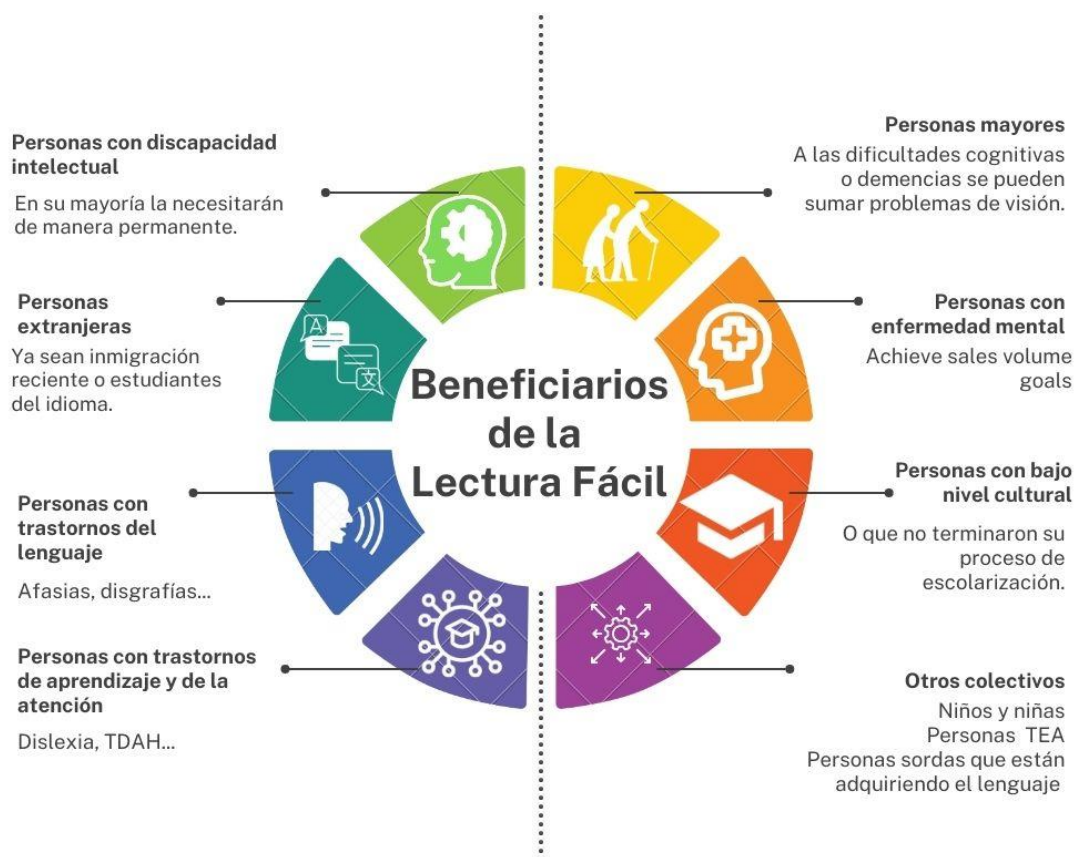
García (2014), por el contrario, divide a los posibles beneficiarios de la lectura fácil en:

- Personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, donde incluye a las personas con TEA.
- Grupos con dificultades cognitivas, que englobarían a personas mayores con deterioro cognitivo, a personas con enfermedad mental, personas con afasia, disfasia u otros trastornos del lenguaje y a personas con trastornos de hiperactividad y atención.
- Personas sordas, con sordera prelocutiva (antes del desarrollo del habla) o perilocutiva (al principio de dicho desarrollo).
- Situaciones transitorias, donde agrupa a personas con baja cultura o escolarización, a inmigración de habla no española o a niños con necesidad de refuerzo lector.

Los potenciales beneficiarios de la lectura fácil son, por tanto, muy amplios y variados, como puede observarse en la Figura 1:

Figura 1.

Beneficiarios de la Lectura Fácil



Fuente: Elaboración propia (IFLA, 2010; García, 2014).

2.3.2. Pautas básicas

La metodología de la Lectura Fácil tiene dos documentos de referencia fundamentales, en los que se basan todas las adaptaciones y elaboraciones de textos. Estas dos fuentes son las ya citadas "Directrices para materiales en lectura fácil" publicadas por la IFLA en 2010, y "El camino más fácil", publicado por la Asociación Europea ILSMH (hoy Inclusion Europe).

En ambos casos, no se trata de unas pautas rígidas, como ambos documentos explican, sino que permiten flexibilidad en su aplicación teniendo en cuenta al

público objetivo, el tipo de texto de que se trata y el propio estilo y creatividad del autor (García Muñoz, 2012). En cualquier caso, ambos documentos establecen pautas tanto en lo referente al contenido como a la forma. Podemos resumir las directrices recogidas en los documentos de la IFLA y de ILSMH, agrupándolas en cinco categorías (IFLA, 2012; ILSMH, 1998; García Muñoz, 2012; Ocampo, 2015; AENOR, 2018):

Ortografía

- Se seguirán las reglas ortográficas convencionales.
- Elegir signos de puntuación sencillos (preferiblemente, punto o coma).
- Utilizar mayúsculas siguiendo la regla general; no escribir palabras o frases enteras en mayúsculas.
- Uso de números (para números largos, sustituirlo por adverbios como *muchos*; para porcentajes, sustituir por *algunos* o palabras similares; para fechas lejanas, usar frases del tipo *hace mucho tiempo*; para números pequeños, usar siempre la cifra y no la escritura del número).

Gramática

- Utilizar oraciones cortas y ordenadas (sujeto + verbo + complementos).
- Exponer una sola idea en cada frase.
- No utilizar oraciones coordinadas ni subordinadas.
- No utilizar la voz pasiva.
- No construir frases negativas.
- Emplear textos verbales de uso cotidiano (no emplear subjuntivos)

- Utilizar un estilo directo

Léxico

- Utilizar un lenguaje sencillo y directo
- Evitar los conceptos abstractos
- Evitar términos de significado ambiguo
- Usar vocablos cortos de uso cotidiano en el lenguaje hablado
- Si es necesario utilizar un término poco habitual, explicarlo al margen
- No utilizar apenas metáforas (dificultan la comprensión)
- Evitar términos técnicos, así como jergas
- No usar palabras en otros idiomas
- Evitar elipsis y sobreentendidos
- Personificar el texto tanto como sea posible
- Emplear ejemplos prácticos para explicar los conceptos abstractos
- Dirigirse a los lectores de forma respetuosa (tú o usted)

Tipografía y composición del texto

- Tamaño de letra grande (12/14)
- Longitud de línea entre 8 y 12 cm. (unos 55-60 caracteres por línea).
- Letra contrastada sobre el fondo.
- Papel blanco, mate y opaco. No debe transparentar.
- Márgenes generosos.
- Interlineado ancho.

- Párrafos cortos (6-8 líneas), similares entre sí y separados por una línea en blanco.
- El texto no debe ir justificado a la derecha (ayuda a no perderse al cambiar de línea).
- No se deben separar los elementos constitutivos de una oración.
- La página debe acabar en punto.

Estilo

- Describir el transcurso de los acontecimientos en orden cronológico y en secuencias lógicas.
- Reducir el número de personajes en cada acción.

Estas mismas reglas pueden también agruparse en tres ámbitos, ya que algunas de estas secciones están estrechamente relacionadas. Estos ámbitos serían: *formato*, que englobaría las pautas de tipografía y composición del texto; *lenguaje*, que incluiría las pautas ortográficas, gramaticales y de léxico; y *contenido*, que incluiría las pautas de estilo (Peralta, 2022). El propio García propone una agrupación aún más sintética, hablando de pautas de *redacción* y de *diseño* (2014).

Apoyándose en la Lectura Fácil como forma de adaptación de los textos para hacerlos accesibles, Bernabé (2017) propone una metodología para el desarrollo de textos en Lectura Fácil centrada en las personas con discapacidad intelectual, con el fin de mejorar la accesibilidad de la información. El autor propone que la Lectura Fácil no debe considerarse únicamente como una adaptación lingüística de la

información, sino que es una poderosa herramienta de inclusión y participación social para este colectivo, coincidiendo así con otros autores (Callus & Cauchi, 2020; Chinn & Homeyard, 2017). El estudio destaca la importancia de involucrar a las personas con discapacidad intelectual en todo el proceso de desarrollo de los textos en Lectura Fácil, desde la identificación de las necesidades y preferencias de los usuarios, hasta la evaluación de la efectividad de la información adaptada, coincidiendo con otros autores (Hurtado et al., 2014). La metodología propuesta por Bernabé pretende, además, fomentar la creatividad y la innovación en el desarrollo de la Lectura Fácil, con el objetivo de alcanzar resultados más efectivos para las personas con discapacidad intelectual. Los pasos que propone el estudio son los siguientes:

- Identificar las necesidades y preferencias de los usuarios, mediante la observación y entrevistas.
- Definir los objetivos y criterios de diseño, para garantizar que la información sea clara, concisa y accesible.
- Elaborar prototipos, creando distintas versiones del texto adaptado a Lectura Fácil. Estos se probarán con las personas con discapacidad intelectual, pudiendo determinar así su comprensibilidad y accesibilidad.
- Evaluar y mejorar los textos, una vez obtenida retroalimentación de las personas con discapacidad intelectual que han probado los textos.
- Producir y difundir los textos definitivos a través de canales que sean accesibles para el público destinatario.

Muchas de las propuestas de este estudio vienen a reforzar las premisas expuestas por los documentos básicos de la Lectura Fácil (IFLA, 2012; ILSMH, 1998;

AENOR, 2018) y por distintos autores que han profundizado en su estudio y desarrollo (García, 2012; 2014; Ocampo, 2015).

A pesar de que estas pautas son definidas y utilizadas en multitud de documentos, ya citados en su mayoría, no se ha encontrado apenas estudios que evalúen en qué medida contribuye a la comprensión del texto cada tipología de pautas (Rivero & Saldaña, 2020), con algunas excepciones (Fajardo et al., 2014). Por ello, en esta investigación se intentará dar respuesta a esta cuestión.

2.3.3. Experiencias de éxito

2.3.3.1. El caso sueco

La Lectura Fácil nace en Suecia en 1968, cuando el gobierno sueco puso en marcha una comisión de trabajo con carácter experimental en la Agencia de Educación, que editaría el primer libro en Lectura Fácil. Más adelante, en 1976, se creó un grupo de trabajo con la misión de conseguir textos legales más sencillos y claros. Esta comisión dependía del Ministerio de Justicia.

Con posterioridad, esta práctica de simplificar el lenguaje se haría extensiva a otros niveles del gobierno, a otras instituciones públicas e incluso a organizaciones de carácter privado, como empresas. Para adaptar todos esos documentos gubernamentales al formato de Lectura Fácil, es necesario enviárselos para su revisión al antes citado grupo de trabajo, constituido por expertos de *Plain*

*Language*⁴. El gobierno sueco no puede imprimir ningún documento que no haya recibido la validación de este grupo para ello.

Actualmente, el *Plain Swedish Group* se dedica a la difusión e implantación de proyectos para el uso del lenguaje sencillo; en toda su andadura ha conseguido el apoyo de multitud de instituciones y administraciones públicas suecas, así como de una gran parte de la sociedad. Una de sus actividades más importantes es la entrega del galardón *Plain Swedish Cristal* a instituciones cuyo trabajo en la difusión o implantación de la Lectura Fácil y el lenguaje sencillo haya sido o sea de notoria relevancia.

También cabe reseñar que, en la larga apuesta del país escandinavo por la accesibilidad cognitiva, la Lectura Fácil y el lenguaje claro, se creó en 1984 un semanario denominado “*8 Sidor*” (8 páginas), que desde 1987 se publicó en soporte papel de forma ininterrumpida hasta su conversión en un diario digital; cuenta con 12.000 suscriptores. La Fundación Lectura Fácil, denominada en la actualidad Centro de Lectura Fácil (*Centrum För Lättläst*), además de asumir en 1987 la publicación de *8 Sidor*, comenzó a ocuparse de la publicación de los libros en Lectura Fácil. Cuatro años después, en 1991, se crearía la editorial *LL-förlaget*, que continúa siendo la responsable de la publicación de títulos en Lectura Fácil, y que anualmente lanza al mercado unos 30 títulos anuales, tanto de ficción como de ensayo, y con diversos niveles de dificultad. En las bibliotecas suecas pueden encontrarse ya alrededor de unos 700 títulos redactados en Lectura Fácil, siendo el país del mundo con mayor volumen de títulos publicados siguiendo esta metodología. Otra de las

⁴ En nuestro país, este término suele traducirse como “lenguaje llano” o “lenguaje ciudadano”.

principales líneas de actuación del Centro de Lectura Fácil es la promoción lectora; para ello, promueve grupos y clubes de Lectura Fácil en bibliotecas y otros espacios, y cuenta con una plantilla de mediadores y dinamizadores de lectura cercana a las 4.000 personas.

Por último, cabe cita que Suecia cuenta con un programa de formación de dos años y medio en la Universidad de Estocolmo para consultores lingüísticos, para capacitar a los interesados en la redacción de Lectura Fácil (García Muñoz, 2014).

2.3.3.2. La Lectura Fácil en España

La implantación de la lectura fácil en España ha sido mucho más reciente que en otros países del contexto europeo. Cabe resaltar la creación y el trabajo de algunas entidades y colectivos que han contribuido de forma decisiva a la extensión de la Lectura Fácil en nuestro territorio nacional. Para este recorrido por la realidad de la Lectura Fácil en nuestro país se seguirán, principalmente, los contenidos propuestos por García Sánchez en su obra “Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación”

Associació Lectura Fàcil

La Associació Lectura Fàcil nació en Barcelona en el año 2002, y fue la primera entidad dedicada a esta realidad en nuestro país. En la actualidad, esta entidad forma parte (y es miembro fundador) de la *International Easy-to-Read Network*, red europea de entidades de lectura fácil. Asimismo, desde su fundación hasta la actualidad, ha impartido más de 50 cursos de formación sobre Lectura Fácil, posee

un catálogo de más de 130 libros publicados en Lectura Fácil⁵, ha promovido y avala más de 300 clubes de lectura en toda España, forma parte de la Red de Lectura Fácil⁶, ha firmado convenios con más de 41 instituciones, y asesora a multitud de entidades públicas y asociaciones para adaptar folletos y textos informativos en lectura fácil. Es, además, la entidad autorizada en nuestro país para otorgar el sello LF a una publicación; el sello LF reconoce aquellas publicaciones o textos en Lectura Fácil que han sido validados por la Associació Lectura Fàcil, y que garantiza que siguen correctamente las pautas de adaptación marcadas por la IFLA e Inclusion Europe. Es pionera, por tanto, y uno de los grandes motores de la difusión y reconocimiento de la Lectura Fácil en nuestro país.

Plena Inclusión Madrid

Plena Inclusión (anteriormente FEAPS) es la organización que representa en España a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Está dividida en 17 federaciones.⁷

Desde Plena Inclusión Madrid ha realizado varias publicaciones en lectura fácil, utilizando las pautas establecidas por la IFLA y por la asociación británica MENCAP. En el caso de Plena Inclusión Madrid existen varios grupos de validación, constituidos por personas con discapacidad intelectual, que se encargan de la constante revisión y adecuación de los textos a su público objetivo. Actualmente, la

⁵ Fuente: Asociación Lectura Fácil en www.lecturafacil.net/es/ (consulta realizada el 18 de mayo de 2017)

⁶ La Red de Lectura Fácil está formada por las asociaciones: Associació Lectura Fàcil, Lectura Fácil Euskadi, Lectura Fácil Castilla León, Lectura Fácil Madrid, Lectura Fácil Castilla La Mancha, Lectura Fácil Aragón y Lectura Fácil Cantabria.

⁷ Fuente: Plena Inclusión en <http://www.plenainclusion.org/conocenos/> (consulta realizada el 18 de mayo de 2017)

evaluación se produce de forma simultánea a la redacción del texto; el proceso de adaptación se hace más lento por esta vía, pero desde Plena Inclusión consideran que se consiguen así unos resultados mucho más efectivos (García Muñoz, 2012).

Publicaciones editoriales

En los últimos años, varias editoriales han apostado por crear colecciones en lectura fácil para cubrir esta necesidad. De hecho, España es el segundo país del mundo en número de publicaciones en Lectura Fácil, sólo por detrás de Suecia. Tanto la Associació Lectura Fàcil como Plena Inclusión Madrid, así como otros colectivos de adaptación y validación en Lectura Fácil, han colaborado para la publicación de obras editoriales, de las cuales las principales se recogen en la Tabla 1:

Tabla 1.

Principales editoriales en Lectura Fácil en España y número de publicaciones

Editorial	Temática	Lengua	Número aprox. de publicaciones
Hermes (Castelnou/ Almadraba)	Literatura	Español / catalán	35
La Mar de Fácil	Literatura / Guías	Español / catalán/ euskera / gallego	60
UNIA (Universidad Internacional de Andalucía)	Literatura	Español	7
Adapta	Literatura	Español / catalán/ euskera / gallego	25
Lectura Libros	Literatura	Español	5
SGEL	Literatura	Español	15
Loqueleo	Literatura infantil	Español	2
La Galera	Literatura	Español / catalán	2
PPC	Ensayo	Español	1
Libros del Zorro Rojo	Literatura infantil	Español	6
Kalandraka	Literatura infantil	Español	7
ING Edicions	Literatura infantil	Español	18
Bubble Books	Literatura infantil	Español	4

Gaumin	Literatura	Español /euskera	3
Everest	Ensayo	Español	10
Servus	Ensayo	Español / catalán	3
Lectura Fácil Euskadi	Literatura	Euskera	3

2.3.3.3. Los clubes de lectura fácil

Un club de lectura es un grupo de personas que se reúnen periódicamente para leer y comentar un mismo libro, con la dinamización de un conductor del grupo, utilizando libros avalados con alguno de los sellos de Lectura Fácil. Están especialmente indicados para personas que tienen dificultades lectoras y de comprensión. Las entidades que los organizan son, normalmente, bibliotecas públicas, entidades del tercer sector, recursos residenciales o centros educativos.

La socialización de la lectura ha demostrado ser un excelente medio para despertar el interés lector entre personas que, por distintas causas de índole permanente o transitoria, se han visto privadas del placer de la lectura, como ya se expuso anteriormente. A través de los libros adaptados a Lectura Fácil cabe suponer que podrían conseguirse los ya citados beneficios sociales de la lectura. Sin embargo, conseguir que los libros de Lectura Fácil lleguen a sus destinatarios es dificultoso, por cuanto se trata de un público no asiduo a la lectura y, por tanto, tampoco a visitar librerías o bibliotecas. Por ello es muy importante contar con la colaboración de entidades de apoyo a estas personas, ya que el contacto personal es básico para despertar el interés lector en quienes no están familiarizados con la lectura. Actualmente existen en España alrededor de 500 clubes de Lectura Fácil.⁸

⁸ Fuente: Asociación Lectura Fácil en <http://mapalf.lecturafacil.net/index.php> (consulta realizada el 18 de septiembre de 2022)

No se han encontrado estudios llevados a cabo en el contexto de clubes de Lectura Fácil en la literatura científica. Sin embargo, cabe citar un estudio llevado a cabo con personas con discapacidad intelectual, que, aunque no está relacionado con la Lectura Fácil, obtuvo resultados significativos (Hollins et al., 2016). En el estudio se realizó un club de lectura utilizando libros sin palabras, que únicamente utilizaban ilustraciones para narrar la historia. Algunos de los resultados del estudio apuntaban que:

- Los clubes de lectura de libros sin palabras tuvieron un impacto positivo tanto en el bienestar como en la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual que participaron en ellos.
- Los participantes manifestaron que disfrutaron leyendo los libros sin palabras y que los encontraron estimulantes y fáciles de comprender.
- Los participantes vivieron la experiencia del club de lectura como una oportunidad para socializar y participar en el entorno comunitario.
- Los clubes de lectura de libros sin palabras aumentaron la confianza de los participantes en su capacidad para leer y comprender los libros.

A pesar de no estar directamente relacionada con la Lectura Fácil, esta investigación demuestra que los clubes de lectura pueden ser una vía para potenciar el hábito y el placer de la lectura en personas con discapacidad intelectual, por la importancia que en ese proceso pueden tener la mediación y la socialización de la lectura.

2.3.4. Investigación sobre Lectura Fácil y personas con discapacidad intelectual

A pesar de la amplia difusión y utilización práctica de que goza la Lectura Fácil desde hace algunos años, y los esfuerzos de entidades sociales por su expansión y puesta en valor, la investigación científica sobre Lectura Fácil es todavía muy escasa. Casi todos los artículos y monografías publicados que tienen la Lectura Fácil como objeto de estudio la abordan desde un aspecto teórico, ya sea en forma de guías metodológicas de aplicación (García, 2012; 2014; Ocampo, 2015; AENOR, 2018) o como propuestas de implementación de métodos para mejorar las competencias lectoras de las personas con discapacidad intelectual o de otros colectivos (Ocampo, 2015; Vived & Molina, 2012). Algunos artículos analizan la Lectura Fácil en español en perspectiva comparada con su análoga en otros idiomas, como la *Leichte Sprache* alemana (Medina & Balaguer, 2021).

Contamos con dos revisiones sistemáticas recientes que recogen la investigación empírica previa con el objetivo de determinar si el uso de la Lectura Fácil impacta en la comprensión lectora, en diversos colectivos, incluido el de las personas con discapacidad intelectual.

La revisión de Sutherland & Isherwood (2016) no se centra únicamente en personas con discapacidad intelectual, sino que recoge investigaciones desarrolladas con diferentes perfiles de población y en diferentes contextos, principalmente educativos, pero también médicos y jurídicos. Este trabajo encontró 19 estudios relevantes sobre el uso de la Lectura fácil como herramienta para mejorar la comprensión frente a los textos sin adaptación. Los principales resultados del estudio indican que la mayoría de las investigaciones revisadas

detectaron mejoras en la comprensión lectora cuando se utilizaron textos en Lectura Fácil frente a los textos sin adaptación. Por otra parte, el uso de formiatos visuales y auditivos mejoraba aún más la comprensión de la información y destaca la relevancia de adaptar la información al perfil de personas al que va dirigido.

Rivero & Saldaña (2020), presentan una revisión en base a investigaciones empíricas publicadas en inglés, cuyo objetivo fuera evaluar la comprensión lectora de material adaptado en lectura fácil o simplificado de alguna otra forma, que incluyera, al menos, una prueba objetiva de evaluación del nivel de comprensión lectora. Los autores encontraron, únicamente, 13 estudios que cumplieran estas características. de los que solo 8 estudios utilizaban textos como forma de adaptación, ya que los restantes utilizaban apoyos gráficos; de los 8 estudios que utilizaban textos adaptados, solo 3 usaban la Lectura Fácil como metodología de adaptación.

En lo que respecta a las poblaciones con las que se llevaron a cabo los estudios, la mayoría se llevaron a cabo con personas con discapacidad intelectual (7) o con Trastorno del espectro del autismo (2). De los restantes, se referencian algunos estudios individuales con personas sordas, con dislexia o con dificultades de lectoescritura (Rivero & Saldaña, 2020). Examinando otras investigaciones, podemos encontrar algunos ejemplos más llevados a cabo utilizando textos en Lectura Fácil con población con discapacidad intelectual (Chinn & Homeyard, 2017; Hurtado, 2013; Callus & Cauchi, 2020; Hurtado et al., 2014; Fajardo et al., Buel et al., 2020; León et al., 2018). También se ha estudiado el uso de la Lectura Fácil con población inmigrante en España (Becker, 2020). En cuanto a la edad de los

participantes en los diferentes estudios, en su mayoría eran personas en edad adulta, con algunas muestras aisladas de adolescentes (Rivero & Saldaña, 2020).

En lo referente a la tipología de textos utilizados en las investigaciones, ninguno de los estudios presentados utilizaba ni evaluaba la comprensión de textos literarios. La mayor parte de la investigación se ha centrado en textos de carácter informativo o divulgativo (León et al., 2018), especialmente en textos relacionados con la información médica y de salud (Chinn & Homeyard, 2017; Hurtado, 2013) o sobre servicios públicos (Callus & Cauchi, 2020; Becker, 2020).

La variable de lectura más presente en los estudios analizados es la comprensión lectora, ya que varios de ellos han querido medir el impacto de la Lectura Fácil en esta dimensión. En las revisiones bibliográficas citadas, los resultados de los estudios de carácter textual arrojaban resultados dispares, pues solo 3 de ellos encontraban evidencias de que la adaptación del texto mejoraba la comprensión lectora (Rivero & Saldaña, 2020). Tras el análisis y comparación detallada de todos ellos en factores como el riesgo de sesgo, participantes, resultados obtenidos o tipo de materiales utilizados, los autores llegan a la conclusión de que la adaptación del material escrito parece facilitar la lectura al hacer los textos más legibles, pero, por el contrario, no aumenta la comprensión de la información en términos generales. Sin embargo, los autores advierten del posible impacto de diversos sesgos metodológicos en los resultados de los estudios analizados, ya que no realizaban una asignación aleatoria de los mismos (Rivero & Saldaña, 2020). Estos resultados coinciden con otros estudios (Hurtado et al., 2014)

que comparan la comprensión del mismo texto adaptado a lectura fácil y sin adaptar en dos grupos de personas con discapacidad intelectual y encuentra que el texto en Lectura Fácil no siempre se comprende mejor que el texto sin adaptación, ya que algunos participantes comprendieron mejor el segundo. Por ello, concluye que la efectividad de la Lectura Fácil puede variar en función de las características específicas del texto y de la población a la que se dirige y que se necesitan más investigaciones para comprender mejor cómo adaptar la información a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual.

El estudio de Chinn & Homeyard (2017) concluye, por el contrario que la información en Lectura fácil es efectiva para mejorar la comprensión de la información sobre salud en personas con discapacidad intelectual y que puede mejorar su participación en la toma de decisiones relacionadas con su salud. Esta información se puede presentar de diversas formas para ser efectiva, incluyendo la adaptación del texto, el uso de imágenes y diagramas. Este resultado coincide con los ya expuestos sobre los libros sin palabras (Hollins et al., 2016). Destacan, además, la importancia de que los profesionales de la salud reciban la formación y los recursos necesarios para utilizar de forma adecuada la Lectura fácil. A conclusiones muy similares lleva el citado estudio sobre el uso de la Lectura Fácil con población inmigrante (Becker, 2020).

También en una dirección similar apuntan los resultados de Callus & Cauchi (2020), que basaron su estudio en la creación participativa de documentos informativos sobre los servicios públicos, con las propias personas con discapacidad intelectual para evaluar con posterioridad, mediante una aproximación cualitativa,

su accesibilidad y utilidad para este colectivo. Los resultados apuntaban a que la Lectura Fácil es una metodología útil para garantizar el acceso a la información para las personas con discapacidad intelectual y destaca la importancia de que las personas beneficiarias de la Lectura Fácil se involucren en el proceso de creación de los documentos adaptados, pues así se garantizará que la información sea relevante y comprensible para ellos. Esto coincide con los procesos de validación que cada vez están más extendidos en nuestro país (García, 2014; AENOR, 2018). Otra de las conclusiones del estudio corrobora algunas de las características analizadas en estudios anteriores en el tiempo (Fajardo et al., 2014) que deben cumplir los textos adaptados a Lectura Fácil, como son la longitud de las frases, la complejidad del vocabulario y la organización de la información. Los usuarios encontraron más fácil comprender la información cuando se utilizaron frases cortas y simples, se evitó el uso de vocabulario técnico y se estructuró la información de forma lógica y clara (Callus & Cauchi, 2020).

Con respecto a la investigación sobre comprensión lectora y lectura fácil en España, la investigación de Fajardo et al. (2014) se centra, precisamente, en detectar qué factores lingüísticos afectan a la comprensión de textos en Lectura Fácil por estudiantes con discapacidad intelectual. El estudio examina específicamente la relación entre la comprensión de los textos adaptados y la longitud de la oración, la complejidad de la oración y la frecuencia de las palabras utilizadas en los textos. El objetivo principal era determinar qué características lingüísticas impactaban más en la comprensión, para poder establecer así recomendaciones concretas que permitieran para mejorar las adaptaciones de los materiales de lectura diseñados para este grupo de estudiantes. Los principales factores que este estudio determinó

que impactaban más en la comprensión lectora de los jóvenes con discapacidad intelectual fueron la longitud de las oraciones, la complejidad de las mismas y la familiaridad de las palabras, teniendo menores puntuaciones las oraciones más largas, las oraciones que incluyeran subordinadas o aquellas que contenían palabras poco frecuentes o familiares.

Por otra parte, el estudio de León et al. (2018) contó con la presencia de un grupo de control de universitarios sin discapacidad, con los que compararon los niveles de comprensión lectora de los participantes con discapacidad intelectual para establecer tres grados de comprensión diferentes y progresivamente complejos, diseñados en base al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los autores identifican que la comprensión en Lectura Fácil implica lo que denominan un modelo de procesamiento “arriba-abajo” (2018, pág. 15), que implica características de los modelos ascendente y descendente (Vived & Molina, 2012), asemejándose también a los procesos básicos y superiores de la lectura (Ferrer et al., 2020). Por un lado no encuentran diferencias significativas en la comprensión lectora en función del sexo, más allá de una tendencia a que los varones obtengan mejores puntuaciones en los textos de contenido científico y tecnológico. Sin embargo, el informe atribuye este hecho a motivos socioculturales o de mero interés de los participantes. También concluyen que la comprensión va empeorando conforme avanza en complejidad el texto. Además, el nivel educativo de los participantes resultó la única variable predictora del desempeño lector en las distintas pruebas. Finalmente, el gusto expresado no correlaciona con el rendimiento alcanzado en comprensión lectora, lo cual desvincularía de alguna forma el placer lector de la comprensión, como ocurre en otros trabajos previos

(Alcázar, 2017). Otras conclusiones de interés son la enorme variabilidad de estrategias de competencia lectora en función del grado de discapacidad, y que las personas con discapacidad, con un nivel textual adecuado a sus capacidades, muestran un amplio margen de mejora en su capacidad de comprensión lectora (León et al., 2018).

En lo que respecta al placer lector, el único estudio encontrado que lo ha tenido en cuenta en personas con discapacidad intelectual durante el desarrollo de la investigación es el llevado a cabo por Buell et al. (2020), aunque la variable principal de la investigación seguía siendo la comprensión lectora. El estudio se centra en investigar los efectos de la adaptación de textos a Lectura Fácil, pero también de la importancia de la mediación, en la comprensión de textos adaptados para personas con discapacidad intelectual. Las principales conclusiones del estudio determinaron que tanto la adaptación del texto como la mediación mejoraron de manera significativa la comprensión del texto en Lectura Fácil frente al texto sin adaptar. También que los textos en Lectura Fácil eran más sencillos de comprender y más atractivo visualmente que los textos sin adaptación para todos los participantes. Por otra parte, la adaptación del texto mostró una mayor efectividad que la mediación para mejorar la comprensión del texto en Lectura Fácil. Sin embargo, la mediación fue más efectiva en el caso de las personas con discapacidad intelectual que tenían mayores necesidades de apoyo. Merece especial atención el hallazgo de que ninguno de los dos aspectos estudiados (adaptación del texto y mediación) tuvieron un impacto significativo en el placer de la lectura ni en la autoeficacia. Por tanto, los resultados del estudio sugieren que tanto la adaptación a

Lectura Fácil como la mediación son estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual; se deberá elegir una u otra en función de las necesidades de apoyo que muestre la persona. Sugiere que, sin embargo, ninguna de las dos tiene un impacto significativo en el placer lector (Buell et al., 2020).

Es necesario destacar una conclusión común a la mayoría de los estudios analizados: se necesita más investigación en este campo, pues es muy escasa . Algunos autores indican la necesidad de que la nueva investigación sea de alta calidad metodológica, para profundizar en el efecto de la Lectura Fácil en la comprensión lectora y discriminar la legibilidad de la comprensión lectora (Rivero & Saldaña, 2020). También en la importancia de investigar en diferentes poblaciones y contextos, para evaluar la efectividad de la Lectura Fácil en la comprensión lectora y perfilar diferentes estrategias de adaptación de la información (Sutherland & Isherwood, 2016; Rivero & Saldaña, 2020). Otros autores destacan la necesidad de desarrollar y ampliar las investigaciones en este campo (Hurtado et al., 2014), con fines como optimizar su efectividad (Chinn & Homeyard, 2017).

Capítulo 3: Metodología

3.1. Objetivos y preguntas de investigación

La literatura destaca la importancia de continuar con el estudio del acceso a la lectura en personas con discapacidad intelectual, así como en otras poblaciones con dificultades de comprensión lectora, y en el papel de la Lectura Fácil puede desempeñar en él. Esta investigación pretende superar algunas carencias de la literatura previa, centrándose en un colectivo concreto como son los jóvenes con discapacidad intelectual. Por otra parte, busca enfocarse en la lectura literaria, que es aquella que permite desarrollar el placer lector, la variable de lectura más ausente en las investigaciones previas. Se pretende, además, analizar las relaciones entre la comprensión lectora, el placer lector y su relación con los hábitos lectores. Por otra parte, en la línea de alguno de los estudios analizados, se pretende explorar la eficacia de los distintos componentes de la Lectura Fácil.

Por ello, el objetivo general de esta investigación es estudiar la lectura de textos literarios en jóvenes con discapacidad y sus variables (Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector), así como el impacto de la Lectura Fácil en las mismas y en la relación entre ellas. Este objetivo general se llevará a cabo realizando, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables de lectura y, a continuación, mediante los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

3.1.1. Objetivo 1

Evaluar el efecto de la adaptación a Lectura Fácil y sus componentes en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual.

3.1.1.1. Preguntas de investigación del Objetivo 1

- P1: ¿Existen diferencias en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad en función si están adaptados a Lectura Fácil o no tienen ningún tipo de adaptación?
- P2: ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de los textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad entre los textos sin adaptar y los distintos tipos de adaptaciones (formato, lenguaje, contenido, Lectura Fácil)?

3.1.2. Objetivo 2

Relacionar las variables de la lectura de textos literarios (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual y su relación con variables sociodemográficas (sexo y edad) y de la discapacidad (CI, CI verbal).

3.1.2.1. Preguntas de investigación del Objetivo 2

- P3: ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en función del sexo?

- P4: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y la edad?
- P5: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal)?

3.1.3. Objetivo 3

Estudiar cómo se relacionan entre sí las variables de la lectura (Hábitos lectores, Comprensión narrativa previa, Comprensión de los textos literarios y Placer Lector) en jóvenes con discapacidad intelectual.

3.1.3.1. Preguntas de investigación del Objetivo 3

- P6: ¿Cómo se relacionan las variables de lectura (Hábito lector, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) entre sí?

3.1.4. Objetivo 4

Explorar el efecto de las variables de control (obra literaria, estado emocional) en la comprensión lectora y en el placer lector de textos literarios (en textos adaptados a Lectura Fácil y sin adaptar) en jóvenes estudiantes con discapacidad.

3.1.4.1. Preguntas de investigación del Objetivo 4

- P7: ¿Tiene la obra literaria un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?
- P8: ¿Tiene el estado emocional un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?

3.1.5. Objetivo 5

Explorar un modelo de correlaciones entre las variables de lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) que permita predecir el papel moderador de la adaptación a Lectura Fácil de un texto en jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual.

3.1.5.1. Preguntas de investigación del Objetivo 5

- P9: ¿Se puede predecir en qué medida la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer Lector?

3.2.Participantes

Se seleccionó una muestra ajustada al objetivo perseguido entre los alumnos de los Programas DEMOS de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. En él se forman alrededor de 60 jóvenes con discapacidad intelectual, y todos ellos reúnen las características necesarias para participar en esta investigación, ya que la totalidad de los alumnos posee un diagnóstico de discapacidad intelectual leve o

moderado, acreditado públicamente, y todos muestran las habilidades de lectoescritura requeridas, evaluadas en sus pruebas de ingreso.

Participaron en la investigación 42 alumnos que cursaban los Programas DEMOS durante el curso académico 2020-2021.

3.2.1. Descripción de las principales variables sociodemográficas

La muestra total se compone de 42 alumnos donde el 54.8% (N=23) son varones frente a un 45.2% (N=19) mujeres. En cuanto a la edad de los participantes, estos muestran edades comprendidas entre 19 y 29 años (ver Tabla 2), con una media igual a 22.43 años (D. T=2.42).

Tabla 2.

Edades de la muestra

Edad	Frecuencia	Porcentaje
19	4	9.5
20	5	11.9
21	9	21.4
22	5	11.9
23	7	16.7
24	3	7.1
25	6	14.3
27	1	2.4
28	1	2.4
29	1	2.4
Total	42	100.0

3.2.2. Descripción de las principales variables de discapacidad

La media del Cociente Intelectual total de los alumnos (CI) igual a 71.05 con una desviación típica igual a 8.77, mientras que la media obtenida en el Cociente Intelectual Verbal es igual a 77.98 con una desviación de 9.02.

Todos los alumnos presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual, donde el 61.9% (N=26) no tienen un diagnóstico específico, seguido por un 14.3% (N=6) con Síndrome de Down y otro 14.3% (N=6) con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), el 9.5% (N=4) tienen otros diagnósticos.

3.3.Diseño

El diseño general de la investigación sigue un modelo *cuasi-experimental*; estos diseños son similares a los experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral. (Cook & Campbell, 1986)

Se recurre a este diseño de investigación por no ser posible, en este caso, la asignación aleatoria de los sujetos a la variable independiente, al recurrir al uso de grupos preexistentes que cumplan las características muestrales requeridas, tal como afirma Kirk (en Nuñez, 2011).

También, se trata de un diseño descriptivo y correlacional dado que se lleva a cabo la descripción de las variables dependientes del estudio (Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector), y se analiza la relación entre las variables.

3.4. Variables e Instrumentos de medida

3.4.1. Cuestionario sociodemográfico

El instrumento utilizado en este estudio incorpora en primer lugar un cuestionario sociodemográfico, que pretende recoger información de archivo recogida durante el proceso de admisión de los participantes al programa en relación a diferentes variables, como, el sexo, la edad, diagnóstico, cociente intelectual verbal y total, estos últimos evaluados mediante la escala del K-BIT (Kaufman & Kaufman, 2010). El K-BIT es un test estandarizado, de aplicación sencilla y breve, para medir la inteligencia general de personas de cualquier edad, de 4 a 90 años. Tiene un subtest de matrices y uno específico de vocabulario, que evalúa la habilidad verbal de la persona, su desarrollo del lenguaje o la formación de conceptos verbales. El K-BIT ofrece un CI no verbal, un CI verbal y un CI compuesto. Son estas dos últimas puntuaciones las que se han utilizado en la presente investigación.

3.4.2. Hábitos lectores

Se evaluó los hábitos lectores de los participantes mediante la elaboración de una batería propia (Ver Anexo I) compuesta de un total de 6 ítems con un formato de respuesta tipo Likert del 1 al 5, donde el 1 indicaba “casi nunca” y 5 “siempre”. El cuestionario cumplía las pautas básicas de la Lectura Fácil.

Para comprobar las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado se ha calculado la consistencia interna analizando la validez y fiabilidad mediante el análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales empleando la rotación de Oblimin y el coeficiente de Alfa de Cronbach,

respectivamente. En cuanto a los resultados obtenidos con el análisis factorial exploratorio, en primer lugar, se comprueba el supuesto de Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett. Donde, se halla un valor igual a .835 en la prueba de KMO y un nivel de significación menor que .05 en la prueba de esfericidad ($X^2 (15) = 104.1; p=.000$), por lo que dichos supuestos se cumplen.

El análisis arroja un único factor que explica el 61.74% de la varianza del modelo, el cual hace referencia a la motivación y la frecuencia de lectura.

Respecto a la fiabilidad se obtiene un valor igual a .874, siendo buena la fiabilidad obtenida con la escala.

En la Tabla 3 se muestran los pesos factoriales de los distintos ítems que componen el cuestionario.

Tabla 3.

Pesos factoriales de la escala de Hábitos lectores

Ítems Escala Hábito Lector	Factor 1
En mi tiempo libre, leo libros.	.867
Leo por diversión.	.794
Leo algo todas las semanas.	.827
En mi familia todos leemos libros.	.637
Cuando quiero entretenerme, leo.	.761
Termino los libros que empiezo a leer.	.809

3.4.3. Comprensión narrativa previa

El instrumento utilizado para la evaluación inicial ha sido PROLEC-SE-R (Cuetos et al., 2016). Se ha elegido este método por estar dirigido a lectores de nivel similar a los sujetos participantes en la investigación, y por incluir pruebas de comprensión de textos narrativos, del mismo carácter que los que se utilizarían con posterioridad en nuestra investigación.

La puntuación utilizada en la investigación ha sido la obtenida por los participantes en el proceso semántico de comprensión narrativa. Para ello, los participantes leían en silencio un texto de carácter narrativo; a continuación, debían responder a 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta y solo una correcta. De esta prueba se obtenía una puntuación del 1 al 10. Este cuestionario requiere de un procesamiento inferencial, y el participante puede consultar el texto siempre que lo necesite para contestar a las preguntas. En su aplicación no hay límite de tiempo. Para su interpretación, el manual PROLEC-SE-R establece el siguiente baremos:

- 0-1=Posible dificultad severa
- 2-3:=Posible dificultad leve
- 4-10=Habilidad lectora normal (4-5= baja; 6-7= media; 8-10=alta)

La prueba de Comprensión narrativa de PROLEC-SE-R ofrece una fiabilidad según el coeficiente de Alfa de Cronbach de .56 y un Alfa ordinal de .73. EN lo que respecta a la validez, PROLEC-SE-R presenta un buen ajuste del modelo: RMSEA=.076, SRMR=.055, CFI=.928, TLI=.904 (Cuetos et al., 2016).

3.4.4. Comprensión lectora de los textos literarios

Para la evaluación de la comprensión lectora de cada uno de los textos utilizados en la investigación se utilizó un cuestionario similar al de Comprensión narrativa utilizado en el PROLEC-SE-R, modificando las preguntas para adaptarse al contenido de cada texto, y respetando los tipos de preguntas del cuestionario original (personajes, lugar, detalles o acciones). El orden de las preguntas se varió

en cada uno de los cuestionarios para evitar que pudiera resultar previsible para los participantes en la investigación. La puntuación obtenida en este cuestionario es, al igual que en el de Comprensión narrativa de PROLEC-SE-R, de 0 a 10.

El cuestionario de Comprensión lectora de los textos literarios sigue las pautas básicas de la Lectura Fácil, y era el mismo para cada Obra literaria, independientemente del tipo de adaptación que el texto tuviera (ver Anexos IX, XV, XXI, XXVII y XXXIII).

3.4.5. Placer lector

Se evaluó el Placer lector de los participantes mediante la elaboración de una batería propia (Ver Anexo III) compuesta de un total de 10 ítems con un formato de respuesta tipo Likert del 1 al 5, donde el 1 indicaba “nada” y 5 “mucho”. Para la redacción del cuestionario se siguieron las pautas básicas de la Lectura Fácil.

Para comprobar las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado se ha calculado la consistencia interna analizando la validez y fiabilidad mediante el análisis factorial exploratorio empleando el método de componentes principales y la rotación de Oblimin y el coeficiente de Alfa de Cronbach, respectivamente.

En cuanto a los resultados obtenidos con el análisis factorial exploratorio, en primer lugar, se comprueba el supuesto de Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett. Donde, se halla un valor igual a .878 en la prueba de KMO y un nivel de significación menor que .05 en la prueba de esfericidad ($X^2(45) = 1012.2$; $p=.000$), por lo que dichos supuestos se cumplen.

El análisis arroja dos factores que explican el 67.01% de la varianza del modelo, donde el primer factor explica el 46,56% y se compone de un total de 6

ítems que hacen referencia al deseo de la lectura, mientras que el segundo factor explica el 20.45% de la varianza del modelo y engloba 4 ítems que se identifican con la insatisfacción lectora (ver Tabla 4).

Se obtiene un valor con el coeficiente de Alfa de Cronbach igual a .927 para el primer factor, mientras que de .688 para el segundo factor. El total de la escala el cual hace referencia al placer proporcionado por la lectura realizada y al deseo de continuar la lectura presenta un coeficiente de Alfa de Cronbach igual a .828, siendo buena la fiabilidad obtenida con la escala.

Para realizar los análisis estadísticos se ha empleado el total de la escala del Placer lector.

Tabla 4.

Pesos factoriales de la escala de Placer lector

Ítems Escala de Placer Lector	Factor 1	Factor 2
El texto me ha gustado.	.855	
Me gustaría seguir leyendo ahora, para saber qué pasa después.	.868	
El tema me ha parecido interesante.	.821	
Este tipo de historias son aburridas.		.716
Saber qué pasa después me da lo mismo		.742
Quiero leer más textos como este.	.895	
Este texto me ha parecido pesado.		.680
He tenido suficiente con lo que he leído, no me apetece leer más.		.763
Me gustaría seguir leyendo otro día, para saber qué pasa después.	.868	
He disfrutado de esta sesión de lectura.	.805	

3.4.6. Obra literaria

Los participantes que aceptaron participar en la investigación manifestaron que sus géneros literarios favoritos eran Aventuras, Misterio y Terror.

Por ello, los textos elegidos para la investigación son textos narrativos de esos géneros. Los fragmentos seleccionados para su lectura en esta investigación pertenecen a las obras:

- Harry Potter y la Piedra Filosofal, de J.K. Rowling. Ed. Salamandra.
- La edad de la ira, de Fernando J. López. Ed. Espasa.
- La isla del Tesoro, de Robert Louis Stevenson. Ed. Austral.
- Drácula, de Bram Stoker. Ed. Reino de Cordelia.
- La Historia Interminable, de Michael Ende. Ed. Alfaguara.

3.4.7. Tipo de adaptación

Para estudiar en qué medida los diferentes tipos de pautas de Lectura Fácil inciden en la Comprensión lectora de los textos literarios y en el Placer lector, se seleccionaron 5 fragmentos de las obras literarias citadas, que no superaran las 450 palabras, para evitar la fatiga en la lectura de los participantes.

Además de utilizar el fragmento original, cada uno de los textos se adaptó de 4 maneras diferentes, según los distintos grupos de pautas de la Lectura Fácil: adaptación con las pautas de formato, adaptación con las pautas de lenguaje, adaptación con las pautas de contenido y adaptación a Lectura Fácil. El resultado final fueron 25 textos, que pueden consultarse en los Anexos según se observa en la Tabla 5. Para garantizar la correcta aplicación de las distintas pautas a los textos, todos fueron revisados por la Asociación Lectura Fácil Madrid.

Tabla 5.

Tipos de adaptación de cada uno de los fragmentos literarios

Obra literaria	Tipos de adaptación	Anexo
Harry Potter y la piedra filosofal	Sin adaptación	IV
	Adaptación de formato	V
	Adaptación de lenguaje	VI
	Adaptación de contenido	VII
	Lectura Fácil	VIII
La edad de la ira	Sin adaptación	X
	Adaptación de formato	XI
	Adaptación de lenguaje	XII
	Adaptación de contenido	XIII
	Lectura Fácil	XIV
La isla del tesoro	Sin adaptación	XVI
	Adaptación de formato	XVII
	Adaptación de lenguaje	XVIII
	Adaptación de contenido	XIX
	Lectura Fácil	XX
Drácula	Sin adaptación	XXII
	Adaptación de formato	XXIII
	Adaptación de lenguaje	XXIV
	Adaptación de contenido	XXV
	Lectura Fácil	XXVI
La historia interminable	Sin adaptación	XXVIII
	Adaptación de formato	XXIX
	Adaptación de lenguaje	XXX
	Adaptación de contenido	XXXI
	Lectura Fácil	XXXII

3.4.8. Estado emocional

El estado de ánimo de los participantes fue evaluado mediante la escala *Self Assessment Manikin* o SAM (Bradley & Lang, 1994), por su sencilla aplicación y su carácter eminentemente visual. La escala se compone de 3 ítems que el participante

debe rellenar, valorando en una puntuación de 1 a 10. Cada ítem hace referencia a una dimensión: la valencia afectiva, la dominancia, y activación emocional.

- La dimensión valencia emocional, ofrece un rango que va de “agradable”, representado con un icono sonriente, hasta “desagradable”, donde se observa un icono de ceño fruncido.
- La dimensión activación va desde “excitado”, donde se muestra una figura con los ojos muy abiertos, hasta “calmado”, donde la figura muestra los ojos cerrados en señal de reposo.
- La dimensión dominancia muestra un rango que va desde “fuera de control”, representado por una figura grande que sale de los límites del recuadro, hasta “bajo control”, cuya representación es una figura pequeña y centrada (Redondo et al., 2007).

3.5. Procedimiento

Una vez diseñada la investigación, se envió a todos los estudiantes de los Programas DEMOS y a sus familiares o tutores legales una carta explicativa del proceso de la investigación, con un consentimiento informado que ambas partes debían firmar. Ambos documentos se entregaron a los estudiantes adaptados a Lectura Fácil, para asegurar su mejor comprensión. Finalmente, de los 60 estudiantes, 42 aceptaron participar en la investigación.

Se creó una base de datos de todos los participantes, donde se introdujeron todos los datos sociodemográficos extraídos de la base de datos de programa: edad, sexo, diagnóstico (incluyendo la opción “sin especificar”), y cociente intelectual (verbal y total).

En la sesión inicial, todos los participantes tuvieron que realizar la prueba de Comprensión narrativa previa (PROLEC-SE-R) y rellenar el cuestionario de Hábitos Lectores. Asimismo, se les informó que cómo se desarrollarían las siguientes sesiones, a lo largo de 3 meses.

Las sesiones se desarrollaron cada 15 días, en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, en los Campus de Alberto Aguilera 23 y Cantoblanco (Madrid). Para el desarrollo de las sesiones se crearon 5 grupos, y cada uno de los participantes de la muestra fue asignado a uno de los cinco grupos de forma aleatoria.

Previamente a la lectura de los textos, los participantes debían responder a la Escala SAM, para autoevaluar su estado emocional en la sesión. En cada sesión, todos los participantes se enfrentaban a una única Obra literaria pero, según el grupo al que pertenecieran, recibían el mismo fragmento con diferentes tipos de adaptación. El orden de desarrollo de las sesiones, las obras literarias y los tipos de adaptación fue el siguiente (ver Tabla 6):

Tabla 6.

Distribución de las Obras literarias y los tipos de adaptación en cada sesión

Sesión	Obra literaria	Texto sin adaptar	Adaptación de formato	Adaptación de lenguaje	Adaptación de contenido	Lectura Fácil
1	Harry Potter y la piedra filosofal	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2	La edad de la ira	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
3	La isla del tesoro	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
4	Drácula	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2
5	La historia interminable	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1

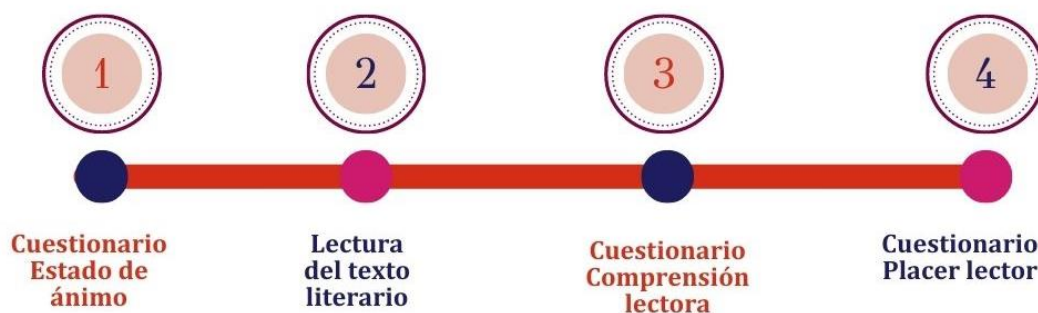
Finalmente, a lo largo de todo el proceso de investigación, cada participante/grupo se ha enfrentado a todas las obras literarias y a todos los tipos de adaptación de los textos.

En cada sesión, una vez leído el texto, los participantes debían responder, en primer lugar, al cuestionario de Comprensión Lectora; para realizar esta tarea podían volver a consultar el texto si lo necesitaban.

Por último, debían rellenar la escala de placer lector, valorando su experiencia de lectura de ese texto durante esa sesión. Un esquema del procedimiento por sesiones se puede consultar en la Figura 2:

Figura 2.

Procedimiento y desarrollo de cada sesión



Una vez recogidos todos los documentos al finalizar cada sesión, estos se incorporaban a la base de datos inicialmente creada para su posterior análisis.

Esta asignación de los diferentes tipos de textos ha permitido recoger un número de mediciones relevante (210 mediciones; 5 mediciones por sujeto) , a pesar de que el número de sujetos es limitado, a la vez que se controla una posible

variable extraña derivada de la aleatoriedad en el contenido de los textos. Este hecho sería apropiado en un diseño de investigación de estas características, pues, como recogían Pedhazur y Pedhazur Schmelkin (1991), el investigador debe identificar y separar los efectos de otros factores que puedan afectar a la variable dependiente (en Nuñez, 2011).

3.6. Análisis de datos

Los análisis de datos estadísticos se han realizado mediante las pruebas descriptivas e inferenciales empleando para ello el paquete estadístico de SPSS v.25. A continuación, se describe en primer lugar la estrategia de análisis de datos seguida en la investigación.

En primer lugar, se han realizado los análisis psicométricos de los instrumentos utilizados durante la investigación para medir las distintas variables (siempre que no se hayan utilizado instrumentos ya estandarizados). Los resultados de los mismos ya han sido expuestos en los puntos 4.2 y 4.4 del presente capítulo.

Una vez comprobada tanto la validez como la fiabilidad de los mismos, y después de su aplicación en el desarrollo de la investigación, se ha diseñado una estrategia de análisis de datos de los resultados obtenidos siguiendo esta secuencia: 1) Realizar un análisis descriptivo de las todas las variables de la lectura estudiadas en el grupo de jóvenes con discapacidad intelectual (Hábitos lectores, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios sin adaptar y Placer lector en textos sin adaptar). También conocer las relaciones entre ellas será uno de

los objetivos del presente trabajo. En este caso, se utilizó una base de datos ordenada en función de los participantes (N=42)

2) Se ha querido comprobar el efecto que la Lectura Fácil tiene tanto en la Comprensión de los textos literarios como en el Placer lector. Para ello, se han realizado un análisis de la normalidad y tras comprobar que se incumplían los supuestos de normalidad se han utilizado pruebas no paramétricas de medidas repetidas. Para este análisis se ha utilizado la base de datos en función de los participantes (N=42).

3) A continuación, se han querido encontrar diferencias estadísticamente significativas en lo referente a la Comprensión lectora de los textos literarios y al Placer lector, comparando todas las puntuaciones obtenidas en los diferentes tipos de adaptación. Posteriormente se han realizado análisis *post hoc* y se ha calculado el tamaño del efecto cuando se han encontrado resultados significativos. En este caso, se ha utilizado la base de datos en función de los participantes (N=42).

4) Relacionar las variables de lectura de las personas con discapacidad intelectual con sus variables sociodemográficas (sexo, edad, CI, CI verbal). Esta relación se ha realizado teniendo cuenta a todos los tipos de adaptación utilizados (textos sin adaptar, textos con adaptación de formato, textos con adaptación de lenguaje, textos con adaptación de contenido y textos adaptados a Lectura Fácil).

En todos los contrastes se han reemplazado los valores perdidos utilizando las medias y se ha calculado tamaño del efecto para las relaciones significativas, mediante la prueba de d de Cohen y η^2 para los análisis estadísticos.

De nuevo, se utilizó una base de datos en función de los participantes (N=42).

5) Asimismo, se han controlado algunas variables extrañas que pudieran influir en los resultados estadísticos, como son la obra literaria y el estado emocional. Para estos contrastes, se ha utilizado la base de datos en función de las mediciones realizadas (N=210).

6) Por último, se han querido explorar las relaciones entre las variables de lectura en personas con discapacidad intelectual para descubrir si el uso de la Lectura Fácil interactúa con la Comprensión narrativa previa y los Hábito lectores en la predicción de la Comprensión lectora de los textos literarios y del Placer lector. En este punto, se ha utilizado la base de datos en función de las mediciones realizadas, teniendo en cuenta solo las puntuaciones en estos dos tipos de textos (N=84).

Primero se exponen los análisis realizados para comprobar la validez de los instrumentos utilizados y en el segundo los análisis llevados a cabo para alcanzar los objetivos de investigación.

Para estudiar las propiedades psicométricas de las escalas empleadas se ha analizado la validez mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) empleando el método de componentes principales y la rotación de Oblimin (los factores se consideran dependientes). Antes de realizar el AFE se han comprobado los supuestos de este calculando así el coeficiente de Kaiser Mayer Olkin (KMO) y el supuesto de esfericidad de Barlett, donde el coeficiente de KMO toma valores entre 0 y 1, siendo los valores iguales o superiores a .80 los que presentan una buena adecuación de los datos (Kaiser, 1974), mientras que la prueba de esfericidad cuanto mayor sea el indicar y el nivel de significación menor que .05, el análisis factorial resulta ser adecuado.

La consistencia interna se ha comprobado con el coeficiente de Alfa de Cronbach, donde dicha prueba toma valores entre 0 y 1, siendo los valores iguales o mayores a .70 indicadores de una buena fiabilidad (Nunnally & Berstein, 1994).

También, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas y variables de interés obteniendo las medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas, mientras que se han obtenido las frecuencias y porcentajes para las variables cualitativas.

Antes de proceder a realizar los análisis inferenciales se han comprobado los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Shapiro Wilk y Levene, respectivamente. Dado que las variables incumplen el supuesto de normalidad ($p < .05$) se han utilizado las pruebas no paramétricas.

Por otro lado, para determinar la relación entre las variables cuantitativas se ha empleado la prueba de Correlación de Spearman, así mismo, para determinar si existe diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cuanto a las variables cuantitativas se ha realizado la prueba de Kruskal Wallis, para comparar dos grupos se ha empleado la prueba de U de Mann Whitney.

Sin embargo, para comparar dos variables de medidas relacionadas se ha procedido a realizar la prueba de Wilcoxon.

Con el fin de encontrar las relaciones entre las variables de lectura y la capacidad predictora del uso de la Lectura Fácil entre ellas se han realizado distintas regresiones múltiples por pasos, utilizando el modelo ANOVA, pues al utilizar la base de datos ordenada por mediciones el tamaño de la muestra cumplía los supuestos que este estadístico requiere.

Para todos los análisis realizados se ha empleado como criterio un nivel de confianza del 95% ($\alpha = .05$).

Capítulo 4: Resultados

4.1. Análisis descriptivo de las variables de la lectura en jóvenes con discapacidad intelectual

En la Tabla 7 se realiza el análisis descriptivo de las principales variables de lectura que forman parte de esta investigación, con el fin de observar cómo leen las personas con discapacidad. Para ello, se muestran los mínimos y máximos de la puntuación en las distintas variables, utilizando en el caso de la Comprensión de los textos literarios y del Placer lector únicamente las puntuaciones obtenidas por los participantes en los textos sin adaptar.

Tabla 7.
Media, desviación típica y rango de las variables de lectura

	N	Mínimo	Máximo	Rango	Media	DT
Comprensión narrativa previa	42	0	9	9	3.40	1.85
Hábitos lectores	42	7	30	23	17.21	7.09
Comprensión de los textos literarios (sin adaptar)	42	0	10	10	4.57	2.39
Placer lector (textos sin adaptar)	42	14	50	36	34,83	8,92

Nota: DT= desviación típica

4.1.1. Descripción de los resultados en Comprensión lectora de los textos literarios y de Placer lector en función de los tipos de adaptación

En la Tabla 8 se observa que la Comprensión lectora de los textos literarios muestra una mayor media en los textos adaptados a Lectura Fácil, seguido por la

adaptación aplicando únicamente las pautas de contenido. Por otra parte, la menor media se obtiene en la Comprensión lectora en aquellos textos sin adaptar.

Tabla 8.

Media, desviación típica y rango de la comprensión lectora en función de los tipos de adaptación

Variable de lectura	Tipo de adaptación	Mínimo	Máximo	Rango	Media	DT
Comprensión lectora de los textos literarios	Textos sin adaptar	0	10	10	4,57	2,39
	Textos con adaptación de formato	0	9	9	4,76	2,21
	Textos con adaptación de lenguaje	1	9	8	5,02	2,15
	Textos con adaptación de contenido	2	10	8	5,21	2,18
	Textos en Lectura Fácil	1	10	9	5,38	2,25
Placer lector	Textos sin adaptar	14	50	36	34,83	8,92
	Textos con adaptación de formato	13	50	37	37,56	8,27
	Textos con adaptación de lenguaje	21	50	29	37,08	7,58
	Textos con adaptación de contenido	19	50	31	37,74	7,11
	Textos en Lectura Fácil	11	50	39	38,03	8,66

Nota: DT= desviación típica

Al igual que en la Comprensión lectora (Ver Tabla 8), se obtiene una mayor media en el Placer lector en aquellos textos que se encuentran adaptados a Lectura Fácil, mientras que en aquellos textos sin ninguna adaptación se obtiene la menor media. Sin embargo, los textos con algún tipo de adaptación parcial presentan una media similar en el Placer lector, siendo esta superior a los textos que no presentan ninguna adaptación.

4.2. Análisis de resultados según las preguntas de investigación

P1) ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios en jóvenes con discapacidad en función si están adaptados a Lectura Fácil o no tienen ningún tipo de adaptación?

Con el fin de ver si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en la Comprensión lectora de los textos literarios como en el Placer lector de textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual en función de si existe una adaptación a Lectura Fácil o no presentan ninguna adaptación, se lleva a cabo la prueba de Wilcoxon.

Según los resultados obtenidos se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto en la Comprensión lectora de los textos literarios como en el Placer lector en función de si el texto no presenta adaptación alguna o si tiene una adaptación a Lectura Fácil, encontrándose una mayor mediana en estos últimos en ambos casos (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las variables Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector.

Variable de lectura	Tipo de adaptación	Med (RI)	Z	p
Comprensión Lectora de los textos literarios	Sin adaptar	4.00 (3.00)	-2.050	.040
	Lectura Fácil	5.00 (3.25)		
Placer Lector	Sin adaptar	34.83 (12.75)	-2.351	.019
	Lectura Fácil	38.02 (11.75)		

Nota: Med= mediana; RI= rango intercuartil; z= estadístico empleado en la prueba de Wilcoxon; p= nivel de significación.

P2) ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de los textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad entre los textos sin adaptar y los distintos tipos de adaptaciones (formato, lenguaje, contenido, Lectura Fácil)?

Para analizar si existen diferencias estadísticas tanto en la Comprensión lectora de los textos literarios como en el Placer lector entre las distintas adaptaciones de texto se ha procedido a realizar la prueba ANOVA de un factor. Según los resultados obtenidos en dicha prueba, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tipos de adaptación, ni en lo referente a la Comprensión lectora de los textos literarios ni en el Placer lector (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Resultados de ANOVA de un factor para las adaptaciones en función de la Comprensión lectora de textos literarios y el Placer lector en función del tipo de adaptación

Variable de lectura	Tipo de adaptación	Media	DT	F (gl1;gl2)	p
Comprensión lectora de los textos literarios	Textos sin adaptar	4.57	2.39	.905 (4;205)	.462
	Textos con adaptación de formato	4.76	2.21		
	Textos con adaptación de lenguaje	5.02	2.15		
	Textos con adaptación de contenido	5.21	2.18		
	Textos en Lectura Fácil	5.38	2.25		
Placer lector	Textos sin adaptar	35.15	8.96	.789 (4;205)	.534
	Textos con adaptación de formato	37.49	8.27		
	Textos con adaptación de lenguaje	37.08	7.58		
	Textos con adaptación de contenido	37.70	7.12		
	Textos en Lectura Fácil	37.94	8.66		

Nota: DT= desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl= grados de libertad; p= nivel de significación

P3: ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (Hábitos lectores, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios, Placer lector) en función del sexo?

Con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticas entre los chicos y chicas en el hábito lector, comprensión narrativa previa, comprensión lectora y el placer lector se procede a realizar un análisis no paramétrico de U de Mann Whitney. Los análisis se han llevado a cabo empleando los datos estructurados en función de los participantes.

No se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguna de las variables de lectura (ver Tabla 11).

Sin embargo, cabe destacar que en la variable de Placer lector en textos sin adaptar se obtiene un tamaño del efecto igual a .604, lo cual indica que la diferencia entre el grupo de chicos y chicas en dicha variable es moderadamente alta.

Tabla 11.

Resultados de la prueba de U de Mann Whitney para las variables de lectura en función del sexo

Variable de lectura	Tipo de adaptación	Sexo	N	Media	DT	U de Mann-Whitney	Z	p	d Cohen																																																																		
Hábitos lectores		Chicas	23	16.11	6.22	182.500	-.911	.362	.284																																																																		
		Chicos	19	18.54	8.00					Comprensión narrativa previa		Chicas	23	3.65	1.85	184.000	-.897	.370	.272	Chicos	19	3.11	1.85	Textos sin adaptar	Chicas	23	4.35	2.31	201.500	-.434	.664	.133	Chicos	19	4.84	2.52	Comprensión lectora de los textos literarios		Chicas	23	4.65	2.27	198.000	-.524	.600	.160	Chicos	19	4.89	2.18	Textos con adaptación de lenguaje	Chicas	23	5.26	2.00	189.000	-.753	.452	.232	Chicos	19	4.74	2.33			Chicas	23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224	Chicos	19
Comprensión narrativa previa		Chicas	23	3.65	1.85	184.000	-.897	.370	.272																																																																		
		Chicos	19	3.11	1.85							Textos sin adaptar	Chicas	23	4.35					2.31	201.500	-.434	.664	.133	Chicos	19	4.84	2.52	Comprensión lectora de los textos literarios		Chicas	23	4.65	2.27	198.000	-.524			.600	.160	Chicos	19					4.89	2.18	Textos con adaptación de lenguaje	Chicas	23	5.26	2.00	189.000	-.753	.452	.232	Chicos	19	4.74	2.33			Chicas	23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224	Chicos	19	5.42	2.12
		Textos sin adaptar	Chicas	23	4.35								2.31	201.500	-.434					.664					.133																																																		
			Chicos	19	4.84					2.52	Comprensión lectora de los textos literarios		Chicas			23	4.65	2.27	198.000		-.524	.600	.160	Chicos		19	4.89	2.18			Textos con adaptación de lenguaje	Chicas	23	5.26			2.00	189.000			-.753	.452	.232	Chicos	19	4.74	2.33			Chicas	23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224	Chicos	19	5.42	2.12														
Comprensión lectora de los textos literarios		Chicas	23	4.65	2.27	198.000	-.524	.600	.160																																																																		
		Chicos	19	4.89	2.18					Textos con adaptación de lenguaje			Chicas	23	5.26	2.00	189.000	-.753		.452				.232	Chicos	19	4.74	2.33			Chicas	23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224	Chicos	19	5.42	2.12																																	
		Textos con adaptación de lenguaje	Chicas	23	5.26								2.00	189.000	-.753	.452									.232																																																		
			Chicos	19	4.74					2.33			Chicas				23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224	Chicos		19	5.42	2.12																																															
		Chicas	23	5.04	2.27	190.000	-.730	.465	.224																																																																		
		Chicos	19	5.42	2.12																																																																						

Placer lector	Textos en Lectura Fácil	Chicas	23	5.57	2.61	198.500	-.510	.610	.156
		Chicos	19	5.16	1.77				
	Textos sin adaptar	Chicas	23	32.29	9.70	144.000	-1.888	.059	.604
		Chicos	19	37.91	6.94				
	Textos con adaptación de formato	Chicas	23	36.40	10.33	200.500	-.456	.648	.141
		Chicos	19	38.95	4.64				
	Textos con adaptación de lenguaje	Chicas	23	36.97	8.09	217.000	-.038	.970	.012
		Chicos	19	37.21	7.14				
	Textos con adaptación de contenido	Chicas	23	37.71	8.35	210.000	-.215	.830	.066
		Chicos	19	37.79	5.48				
	Textos en Lectura Fácil	Chicas	23	38.05	9.81	203.500	-.380	.704	.117
		Chicos	19	38.00	7.29				

Nota: N= tamaño muestral; p= nivel de significación

P4: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y la edad?

Con el fin de comprobar si hay una relación estadística entre las variables de lectura (los Hábitos lectores, la Comprensión narrativa previa, la Comprensión lectora de los textos literarios y el Placer lector) en personas con discapacidad intelectual con respecto a la edad, se procede a realizar la prueba de Correlación de Spearman.

Se encuentra una relación positiva y significativa entre la edad y el placer lector de los textos sin adaptar, siendo la magnitud de dicha relación mediana. Por lo tanto, a mayor edad, mayor es el Placer lector experimentado en la lectura de textos sin adaptación. No se encuentra relación significativa entre la edad y el resto de las variables (ver tabla 12).

Tabla 12.

Resultados de la prueba de Correlación de Spearman para la edad y las variables de lectura

Variables de lectura	Tipo de adaptación	EDAD		
		rho	r ²	p
Hábito lector		.159	.318	.315
Comprensión narrativa previa		-.085	.170	.592
	Textos sin adaptar	-.042	-.084	.792
Comprensión lectora de los textos narrativos	Textos con adaptación de formato	.242	.484	.123
	Textos con adaptación de lenguaje	-.031	-.061	.848
	Textos con adaptación de contenido	-.170	-.341	.281
	Textos en Lectura Fácil	-.160	-.321	.310
	Textos sin adaptar	.374	.748	.015
	Textos con adaptación de formato	.079	.158	.619
Placer lector	Textos con adaptación de lenguaje	.142	.283	.371
	Textos con adaptación de contenido	.022	.044	.890
	Textos en Lectura Fácil	.123	.247	.436

Nota: rho= coeficiente de Spearman; r²= tamaño del efecto; p= nivel de significación

P5: ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal)?

Con el fin de comprobar si existe una relación significativa entre las variables de lectura (Hábitos lectores, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal), se procede a realizar el cálculo de la Correlación de Spearman.

Según los resultados (Ver Tabla 13), se encuentra una correlación positiva y significativa entre el CI con la Comprensión lectora de los textos sin adaptar y también con la Comprensión lectora de los textos adaptados en el contenido, siendo estas relaciones bajas. Donde, a mayor puntuación obtenida en el CI, mayor es la

comprensión lectora de los textos sin adaptar y de los textos con adaptación de contenido.

Sin embargo, con el resto de las variables del estudio no se obtuvo una relación estadísticamente significativa en ninguno de los casos (Ver Tabla 13).

Tabla 13.

Resultados de la prueba de Spearman para el CI, el CI verbal y la Comprensión lectora del texto literario en función del tipo de adaptación

Variable de lectura	Tipo de adaptación	CI			CI Verbal		
		rho	r ²	p	rho	r ²	p
Hábito lector		-.091	.008	.568	.013	.0001	.936
Comprensión narrativa previa		.199	.039	.206	.232	.053	.14
	Textos sin adaptar	.334*	.112	.031	.201	.041	.201
	Textos con adaptación de formato	.189	.036	.232	.197	.039	.211
Comprensión lectora de los textos narrativos	Textos con adaptación de lenguaje	.190	.036	.229	.252	.063	.108
	Textos con adaptación de contenido	.313*	.098	.044	.292	.085	.061
	Textos en Lectura Fácil	.168	.112	.287	.289	.084	.063
	Textos sin adaptar	-.101	.010	.524	-.048	.002	.763
	Textos con adaptación de formato	-.093	.009	.559	-.164	.027	.299
Placer lector	Textos con adaptación de lenguaje	-.058	.003	.715	.099	.01	.534
	Textos con adaptación de contenido	-.058	.003	.714	.051	.003	.751
	Textos en Lectura Fácil	-.095	.009	.548	-.086	.007	.587

Nota: rho= coeficiente de Spearman; r²= tamaño del efecto; p= nivel de significación; *p<.05

P6) ¿Cómo se relacionan las variables de lectura (Hábito lector, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) entre sí?

Con el fin de estudiar si existe una relación entre las variables de lectura entre sí, se lleva a cabo la prueba de Correlación de Spearman, teniendo en cuenta las

puntuaciones obtenidas por los participantes en los textos sin adaptación y en los textos en Lectura Fácil. Según los resultados (ver Tabla 14), se obtiene que la Comprensión lectora de los textos literarios correlaciona de forma significativa y positiva con la Comprensión narrativa previa, mientras que lo hace de forma inversa con el Hábito lector. Esto quiere decir que, a mayor Comprensión narrativa previa, mayor es la Comprensión lectora de los textos literarios; y que, a mayores Hábito lector, menor es la Comprensión lectora de los textos literarios.

Entre la Comprensión lectora de los textos literarios y el Placer lector no se obtiene una correlación estadísticamente significativa ($p > .05$).

Respecto a la Comprensión narrativa previa, se halla una relación significativa e inversa con los Hábitos lectores donde, a mayores hábitos, menor es la Comprensión narrativa previa.

También, se halla una correlación significativa y positiva entre el Hábito lector con el Placer lector, donde a mayor hábito lector, mayor es el placer lector.

Tabla 14.

Resultados de la prueba de Spearman para las variables de Comprensión narrativa previa, Hábito lector, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector.

	Comprensión previa			Hábito lector			Placer lector		
	rho	r ²	p	rho	r ²	p	rho	r ²	p
Comprensión lectora de los textos literarios	.433	.187	.000	-.272	.074	.012	.031	.001	.780
Comprensión previa				-.315	.099	.003	-.030	.001	.786
Hábito lector							.272	.074	.012

Nota: rho= coeficiente de Spearman; r²= tamaño del efecto; p= nivel de significación

P7: ¿Tiene la Obra literaria un efecto en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios?

En la Tabla 15 se muestran los resultados obtenidos en la prueba de ANOVA de dos factores. En ellos se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los distintos textos en función de su adaptación y temática.

Tabla 15.

Resultados de la prueba de ANOVA de dos factores para la Comprensión lectora de los textos literarios en función de la adaptación del texto y la obra literaria.

Tipo de adaptación	Obra literaria	Media	DT	F (gl1;gl2)	p	Eta ²
Textos sin adaptar	Harry Potter	3.56	2.404	1.11 (16;185)	.347	.088
	La edad de la ira	6.38	2.669			
	La isla del tesoro	5.50	2.268			
	Drácula	4.13	1.727			
	La historia interminable	3.56	1.878			
Textos con adaptación de formato	Harry Potter	4.33	2.000			
	La edad de la ira	5.67	2.000			
	La isla del tesoro	4.75	3.370			
	Drácula	4.00	1.069			
	La historia interminable	5.00	2.204			
Textos con adaptación de lenguaje	Harry Potter	4.88	1.959			
	La edad de la ira	5.00	2.550			
	La isla del tesoro	4.67	2.646			
	Drácula	5.38	1.996			
	La historia interminable	5.25	1.832			
Textos con adaptación de contenido	Harry Potter	6.00	2.070			
	La edad de la ira	6.13	1.959			
	La isla del tesoro	4.56	1.130			
	Drácula	3.67	1.414			
	La historia interminable	6.00	3.162			
Textos en Lectura Fácil	Harry Potter	5.50	2.268			
	La edad de la ira	7.13	2.642			
	La isla del tesoro	4.25	1.581			
	Drácula	4.78	1.093			
	La historia interminable	5.33	2.693			

Nota: DT= desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl=grados de libertad= nivel de significación; Eta²= tamaño del efecto

En la variable de Placer lector tampoco se hallan diferencias significativas entre los distintos tipos de adaptación de los textos y la obra literaria (Ver Tabla 16).

Tabla 16.

Resultados de la prueba de ANOVA de dos factores para el Placer lector en función de la adaptación del texto y la obra literaria.

Tipo de adaptación	Obra literaria	Media	DT	F (gl1;gl2)	p	eta2
Textos sin adaptar	Harry Potter	33.11	9.83	.876 (16;185)	.598	.070
	La edad de la ira	37.64	7.56			
	La isla del tesoro	27.13	6.35			
	Drácula	37.02	9.72			
	La historia interminable	40.45	6.04			
Textos con adaptación de formato	Harry Potter	36.45	6.82			
	La edad de la ira	37.89	11.83			
	La isla del tesoro	36.78	4.92			
	Drácula	36.51	7.69			
	La historia interminable	39.88	9.73			
Textos con adaptación de lenguaje	Harry Potter	37.14	7.70			
	La edad de la ira	36.00	7.12			
	La isla del tesoro	37.78	9.07			
	Drácula	35.88	4.97			
	La historia interminable	38.63	9.72			
Textos con adaptación de contenido	Harry Potter	37.75	8.10			
	La edad de la ira	39.51	6.92			
	La isla del tesoro	38.90	3.95			
	Drácula	36.56	8.20			
	La historia interminable	35.75	8.76			
Textos en Lectura Fácil	Harry Potter	35.88	8.58			
	La edad de la ira	36.38	9.98			
	La isla del tesoro	35.63	12.47			
	Drácula	40.22	6.51			
	La historia interminable	40.90	5.19			

Nota: DT= desviación típica; F= estadístico de ANOVA; gl=grados de libertad= nivel de significación;

Eta²= tamaño del efecto

P8: ¿Tiene el estado emocional un efecto en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios?

Se procede a realizar la prueba de Correlación de Spearman con el fin de comprobar si existe una correlación significativa entre la valencia, la activación y la dominancia con la Comprensión lectora de los textos literarios y con el Placer lector, en función de cada tipo de adaptación.

Según los resultados obtenidos, no se encuentra ninguna correlación significativa entre la valencia, la activación y la dominancia previas a las lecturas de los participantes con la Comprensión lectora de los textos literarios ni con el Placer lector de los distintos textos en función del tipo de adaptación (Ver Tabla 17).

Tabla 17.

Resultados de la prueba de Spearman para las variables emocionales (valencia, activación y dominancia) y la comprensión lectora y el placer lector según el tipo de adaptación

Variable de lectura	Tipo de adaptación	Valencia			Activación			Dominancia		
		rho	r ²	p	rho	r ²	p	rho	r ²	p
Comprensión lectora de los textos narrativos	Textos sin adaptar	-.015	.000	.926	.002	.000	.988	-.194	.037	.219
	Textos con adaptación de formato	.043	.002	.786	-.030	.001	.849	.122	.015	.441
	Textos con adaptación de lenguaje	.088	.008	.579	-.030	.001	.852	.194	.038	.217
	Textos con adaptación de contenido	-.130	.017	.413	-.285	.081	.067	.104	.011	.511
	Textos en Lectura Fácil	-.033	.001	.834	-.184	.034	.245	.194	.038	.219
Placer lector	Textos sin adaptar	.165	.027	.296	-.194	.037	.219	.193	.037	.220
	Textos con adaptación de formato	.127	.016	.423	-.039	.002	.808	-.047	.002	.767
	Textos con adaptación de lenguaje	.079	.006	.617	-.143	.020	.367	.178	.032	.259
	Textos con adaptación de contenido	.141	.020	.372	-.138	.019	.384	.175	.030	.269
	Textos en Lectura Fácil	.114	.013	.474	-.178	.032	.261	.178	.032	.261

Nota: rho= coeficiente de Spearman; r²= tamaño del efecto; p= nivel de significación

P9: ¿Se puede predecir en qué medida la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer Lector?

Con el fin de predecir la Comprensión lectora de los textos literarios y el Placer lector a partir de la Comprensión narrativa previa y del Hábito lector, así como la interacción entre dichas variables con el tipo de adaptación (textos adaptados a Lectura Fácil frente a textos sin adaptación), se llevan a cabo dos Regresiones lineales múltiples por pasos.

Según los resultados obtenidos (Ver Tabla 18), se observa que la Comprensión narrativa previa predice de forma significativa y positiva la Comprensión lectora de textos literarios, donde a mayor Comprensión narrativa previa, mayor es la Comprensión lectora de los textos literarios. Sin embargo, la interacción entre la variable moderadora (tipo de adaptación) y la Comprensión narrativa previa no ha resultado ser significativa.

El modelo presenta un buen ajuste de los datos con el modelo de ANOVA y un R^2 igual a .242, lo cual indica que la comprensión lectora previa predice un 24.2% la variabilidad de la comprensión lectora.

El modelo presenta un buen ajuste con la prueba de ANOVA ($p < .05$) y el hábito predice un 7.1% la variabilidad de la comprensión lectora.

También, se procede a realizar dos Regresiones lineales múltiples por pasos con la variable de Placer lector. En cuanto al Placer lector con el Hábito lector y el tipo de adaptación, se obtiene que el Hábito lector predice de forma significativa y positiva el Placer lector, lo que apunta a que, a mayor hábito lector, mayor es el placer lector. Este modelo de ANOVA presenta también un buen

ajuste de los datos y la variable hábito predice un 6.1% la variabilidad de la variable placer lector.

Por el contrario, la Comprensión narrativa previa y la interacción de dicha variable con el tipo de adaptación no predicen de forma significativa el Placer lector (Ver Tabla 18).

Finalmente, se obtiene que la comprensión narrativa y la interacción de esta variable con el tipo de adaptación no predicen de forma significativa ($p>.05$) el placer lector.

Tabla 18.

Resultados de la prueba de Regresión lineal Múltiple para las variables de lectura

		B	t	p	F (p)	R ²
	Comprensión previa	.627	5.115	.000		
Comprensión lectora	Comprensión previa * tipo adaptación	.173	1.827	.071	26.16 (.000)	24.2%
	Comprensión previa	-.151	-.286	.775		
Placer lector	Comprensión previa * tipo adaptación	.767	1.535	.129	1.21 (.301)	2.9%
	Hábito lector	-.088	-2.499	.014		
Comprensión lectora	Hábito lector*Tipo de adaptación	.182	1.734	.087	6.24 (.014)	7.1%
	Hábito lector	.311	2.310	.023		
Placer lector	Hábito lector*Tipo de adaptación	.187	1.771	.080	5.33 (.023)	6.1%
	Comprensión lectora	-.305	-.582	.562		
Placer lector	Comprensión lectora*Tipo de adaptación	.145	1.637	.105	1.48 (.233)	3.5%

Nota: B= coeficiente beta no estandarizado; t= estadístico de t de Student; p= nivel de significación; F= estadístico de ANOVA

Capítulo 5: Discusión

El presente capítulo tiene por objeto evidenciar los principales hallazgos encontrados en la investigación, así como ponerlos en discusión con los principales estudios relacionados con las variables centrales de la misma, Placer lector y Comprensión lectora de los textos literarios, así como con los estudios en los que la Lectura Fácil ha sido objeto de investigación. Asimismo, se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proceso investigador, y evidenciar las posibles limitaciones que este haya podido presentar y que hayan podido tener repercusión en los resultados.

Antes de comenzar este capítulo, cabe recordar que el planteamiento de esta investigación surge de la falta de literatura científica centrada en la lectura de las personas con discapacidad intelectual que supere una perspectiva meramente instrumental o funcional; varios de los estudios analizados se hacen eco de esta necesidad de ampliar la investigación en este campo (Rivero & Saldaña, 2020; Chinn & Homeyard, 2017; Sutherland & Isherwood, 2016). Como se ha expuesto en los capítulos 1 y 2, variables como el Placer lector o el Hábito lector han sido objeto de estudio vinculadas a otras dimensiones, casi siempre relacionadas con el rendimiento académico o el desarrollo de otros procesos cognitivos complejos, como la toma de decisiones o el desarrollo de la empatía. Asimismo, la mayoría de los estudios se han llevado a cabo con personas normotípicas en edad estudiantil, en franjas de edad pertenecientes a la infancia o la adolescencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Con respecto a la Comprensión lectora, aunque la mayoría de estudios coinciden en los perfiles muestrales con las

anteriores, sí se han encontrado algunos centrados en personas con discapacidad intelectual y casi siempre en la edad adulta, pero su objetivo estaba enfocado mayoritariamente a la adquisición de las competencias lectoescritoras, y no hacia dimensiones relacionadas con los beneficios de la lectura y la obtención de placer mediante la misma.

5.1. ¿Cómo leen los jóvenes con discapacidad intelectual?

En base a los análisis descriptivos realizados de las distintas variables de lectura, resulta interesante aproximarnos a cómo leen los jóvenes con discapacidad intelectual al margen de nuestra investigación.

En cuanto al Hábito lector, la puntuación media obtenida ($M=17.21$) en un rango de 23 permitiría situarlo como bajo, pues se encuentra por debajo de la mitad del rango obtenido en las respuestas. Resulta difícil encontrar concordancias en la literatura a este dato, pues no se ha localizado ningún estudio que analice el hábito lector de las personas con discapacidad intelectual. Sí coincide, sin embargo, con distintos autores que consideran que la práctica lectora tiene poco arraigo entre los jóvenes (Kavi et al., 2015; Gilbert & Fister, 2011; Yubero & Larrañaga, 2015), a pesar de que algunos estudios señalen a la franja de edad con mayor hábito lector la de 14 a 24 años (FGEE, 2022). En el caso de nuestra investigación, debemos tomar estos datos con cautela, pues estas puntuaciones se han obtenido a través de la autodescripción de los participantes y podrían intervenir factores de deseabilidad social que significaran que la media del Hábito lector en los jóvenes con discapacidad intelectual fuera, incluso, menor. En cualquier caso, se apunta a la realidad señalada por algunos autores, que consideran que la lectura lúdica no se

encuentra entre las principales formas de ocio de las personas con discapacidad intelectual (Troncoso & Del Cerro, 2009; Buckley & Perera, 2006).

En lo que respecta a la Comprensión narrativa previa, y utilizando el propio baremo de interpretación de PROLEC-SE-R, los resultados ($M=3.4$) obtenidos indican una comprensión con posibles dificultades leves y más baja de la normalidad, mientras que en la Comprensión lectora de los textos literarios sin adaptar ($M=4.57$) denotaría una comprensión baja dentro de la normalidad. Estos resultados en comprensión estarían dentro de lo previsible, pues las personas con discapacidad intelectual suelen tener más dificultades en este campo que la población normotípica (Ocampo, 2016; Troncoso & Flórez, 2011; Buckley & Perera, 2005).

Respecto al Placer lector, medido con la escala creada para esta investigación, la media obtenida en textos sin adaptar ($M=34,83$), dentro de su rango, permitiría clasificarla como media. La literatura apenas ha reparado en el Placer lector de las personas con discapacidad intelectual; en el único estudio en que se ha tenido en cuenta esta variable (Buell et al., 2020) no se encontraba relación entre comprensión lectora y placer lector, algo a lo que parece apuntar también nuestro resultado pues, siendo baja la comprensión, el placer experimentado es medio. Una vez más, sería necesario profundizar en la investigación en este sentido y tomar estos datos con cautela, pues podría haber factores no controlados (como, una vez más, la deseabilidad social) que estuvieran condicionando estos resultados.

En cualquier caso, el análisis descriptivo de los datos referentes a las variables de lectura para ir en la misma dirección que la literatura anterior.

5.2. Preguntas de investigación

Aunque ya se ha expuesto previamente, cabe resaltar una vez más la escasez de fuentes bibliográficas y estudios que muestren una adecuada analogía con el objeto de esta investigación, pues no se han encontrado investigaciones de características muestrales similares, con algunas excepciones, como las llevadas a cabo por Buell et al. (2020) y León et al. (2018). Este último presenta algunas analogías con la presente investigación: la principal de ellas es que la representación muestral es similar en características, aunque mayor en número (155 personas con discapacidad intelectual en León et al.; 42 en nuestro estudio), aunque León et al. contó con la presencia un grupo de control de universitarios sin discapacidad, con los que comparan los niveles de comprensión lectora para establecer tres grados de comprensión diferentes y progresivamente complejos, diseñados en base al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, esta investigación no exploraba la variable del Placer lector que centra este estudio. No obstante, serán las principales fuentes de referencia con las que poner en discusión los resultados obtenidos.

5.2.1. ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad en función si están adaptados a Lectura Fácil o no tienen ningún tipo de adaptación?

Esta pregunta de investigación pretende dar respuesta a uno de los principales objetivos planteados en este trabajo. Como se ha expuesto anteriormente, la Lectura Fácil ha experimentado, desde su nacimiento en Suecia a finales de la década de los sesenta del pasado siglo, una gran difusión por todo el

mundo, especialmente en Europa. En el caso de España, son muchas las entidades sociales y Administraciones Públicas que han optado por esta metodología de adaptación y producción de textos para dar cumplimiento a los derechos de acceso a la información y la cultura a distintos colectivos con dificultades de comprensión lectora. Sin embargo, a pesar de su amplia implementación en la práctica, existe una gran falta de investigación científica que demuestre su eficacia y su impacto en la comprensión lectora de las personas que se benefician de ella.

Ya se ha referenciado la revisión bibliográfica que sobre esta cuestión realizaron Rivero & Saldaña (2020), donde encontraron pocas investigaciones que hubieran utilizado, en investigación directa y empírica, textos adaptados. En sus conclusiones resaltaban que el resultado de estas era dispar, pues solo tres de ellas encontraban evidencias de cómo los textos adaptados impactaban positivamente en la comprensión lectora de un texto. Cabe recordar que todos los estudios que formaron parte de esa revisión fueron realizados en inglés, y no siempre la población muestral objeto del estudio eran personas con discapacidad. De hecho, algunos autores apuntaban a esta misma idea en algunos de los estudios analizados en el presente trabajo, detectando que no siempre los textos tenían un impacto positivo en la comprensión lectora (Hurtado et al., 2014). Sin embargo, otras investigaciones venían a reforzar la idea que se demuestra en la experiencia del uso de la Lectura Fácil con personas con discapacidad intelectual y que supondría que, efectivamente, su comprensión lectora mejora con el uso de la Lectura Fácil (Buell & Bunning, 2020; Chinn & Homeyard, 2017; Sutherland & Isherwood, 2016). Sin embargo, en el ámbito de la investigación en lengua española, apenas se han realizado investigaciones en este sentido, con excepciones como la de Becker

(2020), cuya población de estudio eran personas inmigrantes de habla no española y la ya citada de León et al. (2018). No eran, además, objeto de ninguna de estas investigaciones los textos literarios, sino otros de carácter funcional o informativo.

Esta investigación pretendía aportar, mediante la aplicación del método científico, cuerpo teórico a una propuesta que en la experiencia práctica de entornos educativos y sociales se ha mostrado efectiva: el uso de la Lectura Fácil para mejorar la comprensión lectora de personas con dificultades en esa área. Bien es cierto que, al comparar todas las puntuaciones de comprensión lectora obtenidas por los participantes durante las sesiones de la investigación, sin atender al tipo de adaptación que los textos presentaran, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, para dar respuesta a esta pregunta la prueba correcta debería comparar las puntuaciones de comprensión lectora obtenidas en los textos sin adaptar con los textos adaptados a Lectura Fácil. En esta comparación, el estadístico arroja diferencias significativas entre ambos ($p=.04$), por lo que se podría afirmar que los textos adaptados a Lectura Fácil mejoran la comprensión lectora de manera significativa frente a los textos que no presentan ningún tipo de adaptación. Los textos originales, sin adaptar, ofrecen una menor mediana (Med=4.00; RI=3.00) que los textos adaptados a Lectura Fácil (Med=5.00; RI=3.25).

La Lectura Fácil, como ya se ha indicado, presenta una serie de pautas de adaptación en lo relativo al formato del texto, al lenguaje utilizado y al contenido expuesto. Sin duda, es la combinación de los tres factores lo que permite una mejor comprensión lectora por parte de las personas con discapacidad intelectual y, presumiblemente,

de cualquier persona con dificultades lectoras o de comprensión lectora. Utilizando todos los modelos teóricos de cómo funciona la comprensión lectora, podemos descubrir las aportaciones de la Lectura Fácil que influirán en la mejora de la misma:

- Las pautas relacionadas con el formato facilitarán los procesos básicos de la lectura tanto en la ruta visual, al verse las palabras de forma más clara y evitar sensaciones tipográficas de confusión, con lo que la recuperación de las imágenes mentales de la palabra escrita se activarán de manera más sencilla e inmediata.
- Las pautas para la adaptación del lenguaje, con el uso de palabras sencillas con las que el lector esté más familiarizado, no solo afectarán también a la ruta visual, sino sobre todo a la fonológica. Recurrir a esta ruta, identificando sus grafemas con fonemas ante palabras que no reconocemos fácilmente e incluso desconocemos, facilita la identificación de la palabra y su posterior conexión con el significado, pero añade a los procesos básicos de la lectura mecanismos cognitivos en funcionamiento que se acumulan en la memoria operativa, lo que puede lastrar la lectura y, por tanto, el proceso de comprensión lectora (Duke et al., 2004; Ferrer et al., 2020). Por ello, el uso de un lenguaje más sencillo, que al lector le resulte siempre familiar, reduce las oportunidades en que se hace necesario recurrir a la ruta fonológica, facilitando la experiencia de lectura y haciéndola más fluida. Además, el uso de un lenguaje sencillo que emplee palabras con las que el lector esté familiarizado ya había demostrado su importancia para facilitar la comprensión lectora (Callus & Cauchi, 2020; Fajardo et al., 2014).

- En lo que respecta a un procesamiento ascendente de la lectura, entiendo este como una serie de procesos jerarquizados que deben irse superando (Gough, 1972), la aplicación de las pautas de Lectura Fácil en un texto permitiría hacerlo de manera más sencilla y completa, a la vista de los resultados de la investigación y, por tanto, mejoraría la comprensión lectora de la persona. Este hecho lo apuntan León et al. cuando afirman que «este estudio sigue tanto un procesamiento de abajo a arriba de mano de la Lectura Fácil» (2018, p. 75), por lo que se puede afirmar que la Lectura Fácil mejora el procesamiento ascendente de la comprensión lectora.
- En referencia al procesamiento descendente de la lectura, que requiere de procesos de comprensión más complejos en los que cobran importancia aspectos subjetivos de la persona (Smith, 1983), las pautas de contenido de la Lectura Fácil contribuirían de manera especial a facilitar esos procesos de anticipación e inferencia, por simplificar los hechos narrados y acercarlos a las experiencias y conocimientos del lector, sobre todo cuando estos muestran algunas limitaciones, como es el caso de las personas con discapacidad intelectual. Asimismo, otros factores como la eliminación de oraciones complejas con subordinación también facilitarían este tipo de procesamiento (Fajardo et al., 2014).

León et al. destacan el informe de conclusiones sobre su investigación que todas las personas con discapacidad intelectual participantes en su estudio muestran un amplio margen de mejora en su comprensión lectora (2018, p.77) si se les brindan los apoyos necesarios, ya sean estos más tiempo, una mayor motivación o textos adaptados a sus capacidades lectoescritoras. También afirman

que aquellos participantes que colaboraron en la elaboración de los textos en Lectura Fácil mejoraron su competencia lectora en ambos procesamientos. Por ello, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, podemos afirmar, por tanto que, frente a un texto sin adaptar, un texto adaptado a Lectura Fácil mejora la comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual y, por extensión, cabe suponer que de otros colectivos que también presenten dificultades lectoras y de comprensión lectora.

En lo que respecta al Placer lector, ya han sido expuestos los beneficios personales, cognitivos y sociales que la lectura lúdica reporta a quienes la practican. También cómo, para las personas con discapacidad intelectual estos beneficios quedan, con mucha frecuencia, lejos de su alcance por no haber sido una prioridad social ni educativa el fomento de su hábito lector, entendido como forma de disfrutar de la lectura. La relación de las personas con discapacidad intelectual con la lectura ha sido, por tanto, meramente funcional e instrumental. Además, hay una serie de dimensiones vinculadas a la lectura literaria que desencadenan procesos subjetivos, vinculados a factores emocionales, vivenciales y sociales que no se activan con la lectura de textos puramente informativos o descriptivos (Berns et al., 2013; Kidd & Castano, 2018; Vara, 2022).

Ante esta realidad, la base de esta investigación planteaba que, como derecho que es el acceso a la cultura para todos, las personas con discapacidad intelectual podían mejorar su calidad de vida y acceder a los beneficios de la lectura, experimentando el placer de leer como cualquier otro lector: mediante textos accesibles a su competencia lectora, que sean de su interés y teniendo los apoyos y

las estrategias de animación a la lectura adecuadas (Flórez & Jiménez, 2013; León et al., 2018; Buel et al., 2020).

Al comparar las puntuaciones obtenidas en la evaluación del placer lector entre los textos sin adaptación y los textos adaptados a Lectura Fácil se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($z=2.351$; $p=.019$). Obtienen una mayor mediana los textos adaptados a Lectura Fácil (Med=38.02; R.I=11.75) que los textos sin adaptación (Med=34.83; R.I=12.75), como se observó en la Tabla 22. Se sostiene, por tanto, que la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejora significativamente el placer lector de las personas con discapacidad intelectual frente a un texto sin adaptación. Este dato abre la puerta a que todas las dimensiones asociadas al placer lector, como son el disfrute y el deseo de leer (Ruiz-Bejarano, 2019) contribuyan a mejorar la autodisciplina de lectura, facilitando la construcción de un hábito lector que acerque los beneficios de la lectura a las personas con discapacidad intelectual. Será necesario, tener en cuenta que factores como la pertenencia o la apropiación variarán en función del contenido del texto y de la conexión que la persona experimente entorno a él, en base a los factores privados y subjetivos enunciados en el Capítulo 1: no cualquier texto adaptado a Lectura Fácil, por tanto, proporcionará placer lector a las personas con discapacidad en el mismo grado, ya que también mediarán factores socioculturales o de interés personal. Sin embargo, frente a un texto literario sin adaptación, la Lectura Fácil consigue incrementar el placer por la lectura. Esto permite que las personas con discapacidad intelectual desarrollen una postura estética hacia la lectura, frente a la postura eminentemente eferente que se aplica durante toda su trayectoria formativa. El desarrollo de esta postura estética se basaría en que la adaptación a Lectura Fácil facilita un acercamiento entre lo que

el lector experimenta durante la lectura y sus experiencias emocionales, afectivas y sensoriales. Pero también influiría en el desarrollo de la postura eferente, facilitando la conexión entre lo leído y distintos aspectos cognitivos, lógicos etc. ya que ambas posturas no son excluyentes sino complementarias, e incluso se puede fluctuar de una a otra a lo largo de un mismo texto (Rosenblatt, 1996).

Como se analizó en el apartado anterior, cuando un texto se adapta a Lectura Fácil resulta más asequible, cognitivamente hablando, para las personas con discapacidad intelectual, al mejorar la comprensión lectora. Esa mejora de la comprensión permitiría despertar en el lector de manera más rápida una serie de emociones que activarían las reacciones neurológicas que nos hacen disfrutar de la lectura (Vara, 2022), y proporcionaría una serie de recompensas en forma de estimulación psicológica (Nell, 1988) que un texto de mayor complejidad no permitiría despertar en las personas con discapacidad intelectual.

La utilización de textos adaptados a Lectura Fácil permite, por tanto, incrementar el placer lector. Pero, para que este pueda traducirse en un mayor hábito lector deberían proporcionarse, además, otros apoyos a la lectura, como un dinamizador que incremente la motivación hacia esta actividad (Vived & Molina, 2012; Buel et al., 2020; Hollins et al., 2016) o actividades complementarias que permitan una mayor socialización de la experiencia lectora, añadiendo al placer lector recompensas relacionales y sociales e incrementar su interés (León et al., 2018).

5.2.2. ¿Existen diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector de los textos literarios en jóvenes estudiantes con discapacidad entre los textos sin adaptar y los distintos tipos de adaptaciones (formato, lenguaje, contenido, Lectura Fácil)?

Otro de los objetivos de esta investigación era encontrar evidencias de en qué medida los distintos conjuntos de pautas que conforman la metodología de Lectura Fácil en castellano (pues, debido a las peculiaridades de cada lengua, no son siempre análogas) contribuyen a la mejora de la comprensión lectora.

Para ello, a cada uno de los textos utilizados en la investigación se les aplicaron los diferentes tipos de pautas, de forma independiente: formato, lenguaje y contenido. Comparando las puntuaciones obtenidas por los participantes entre las distintas adaptaciones parciales, el estadístico no encuentra diferencias significativas entre ninguno de ellos con respecto a los textos originales, sin adaptación.

Como se observó en el Tabla 8, las medias obtenidas en las puntuaciones de comprensión lectora de todas las adaptaciones parciales fueron mayores que la alcanzada en los textos sin adaptación (M=4.57): adaptación de formato (M=4.76), adaptación de lenguaje (M=5.02) y adaptación de contenido (M=5.21). Aunque ello indica una tendencia de que cualquier adaptación siguiendo una de las tipologías de pautas utilizadas en Lectura Fácil mejoraría en algo la comprensión, la diferencia con respecto al texto original no resulta suficiente en ninguno de los tres casos. Que la media más alta se obtenga en la adaptación de contenido seguramente esté relacionado con su función facilitadora de los procesos superiores de la lectura, y con el procesamiento descendente de la misma, que son los procesos más complejos de comprensión (León et al., 2018) y, por tanto, en los que las personas con

discapacidad intelectual presentan más dificultades: anticipación, inferencia, etc. Mientras que las adaptaciones de formato y de lenguaje contribuirían a facilitar los procesos básicos de la lectura y un procesamiento ascendente en los que, si bien las personas con discapacidad intelectual también pueden presentar dificultades, son los procesos más automatizados en el desarrollo de las competencias lectoescritoras (Ferrer et al., 2020).

El hecho de aplicar los distintos tipos pautas de la Lectura Fácil a un texto narrativo contribuye a mejorar en algo, por tanto, la comprensión lectora de las personas con discapacidad. Pero esa mejora no resulta relevante, pues el hecho de la lectura es una combinación de multitud de procesos cognitivos a distintos niveles y de distinta complejidad: desde los que se ejecutan de forma simultánea e inconsciente por haberse automatizado (procesos básicos o de niveles inferiores, como la decodificación de caracteres o el reconocimiento visual de palabras) a otros muy complejos (como los procesamientos sintáctico o semántico), con el fin de generar significados parciales y globales. Estos, por su carácter abstracto y subjetivo, no llegan a automatizarse de la misma manera que los primeros (Cuetos, 2011; Pimentel, 1991).

Las adaptaciones parciales de formato, lenguaje y contenido contribuyen, por tanto, a facilitar algunos de estos procesos de la comprensión lectora, pero de manera aislada. Para que se incremente la comprensión es necesario que todos los procesos, básicos y superiores, se realicen de manera adecuada utilizando las estrategias cognitivas correctas en cada uno de ellos. Facilitar, por tanto, solo algunos de los procesos, pero no todos, no permite a las personas con discapacidad intelectual mejorar su comprensión lectora.

De la no existencia de correlaciones entre las adaptaciones parciales con el texto sin adaptar, mientras que sí existe, como se expuso anteriormente, con los textos adaptados a Lectura Fácil, podemos extraer la conclusión de que el diseño de esta metodología de adaptación y producción de textos es el adecuado para facilitar todos los procesos de la lectura, en los distintos niveles, y por ello es una herramienta adecuada para producir textos accesibles a personas con dificultades lectoras o de comprensión lectora, como muchos autores sostienen en el plano teórico (García, 2012; Ocampo, 2015; Vived & Molina, 2012; Fajardo et al., 2015).

5.2.3. ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en función del sexo?

Uno de los objetivos de esta investigación se centraba en conocer si, en el colectivo de personas con discapacidad intelectual existían diferencias en la Comprensión lectora y el Placer lector en base a cada una de las variables sociodemográficas como el sexo. Como se indicó en el Capítulo 1, algunos estudios e informes indicaban que sí existían diferencias en la relación con la lectura en función del sexo (OCDE, 2015; OCDE, 2011; FGEE, 2022), desarrollando las chicas mayores competencias lectoras y mayor hábito lector que los chicos, pero estos resultados no se han replicado en personas con discapacidad intelectual. Los datos de esta investigación no arrojan resultados en esta dirección en lo que respecta a la variable sexo. No se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en la Comprensión lectora de los textos literarios o el Placer lector experimentados por los participantes. En el estudio “Escalas de comprensión lectora” (León et al., 2018), tampoco aparecen diferencias significativas entre ambos

sexos en personas con discapacidad intelectual, por lo que nuestros resultados son congruentes con la literatura previa.

Es necesario reseñar que los estudios que han hallado diferencias en este sentido partían de una población muestral de características diferentes a nuestra muestra, pues la mayoría de estudios se han llevado a cabo con estudiantes de educación obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), universitarios en algunos casos (Yubero & Larrañaga, 2015) o incluso población general (FGEE, 2022), lo que no hace posible una comparación equilibrada de los resultados obtenidos.

Podría señalarse que, sin encontrar diferencias estadísticas significativas, el tamaño del efecto moderadamente alto apunta a que las diferencias en el Placer lector de los textos sin adaptación son grandes entre chicos y chicas, siendo la media de los primeros mayor. Esta misma tendencia, sin ser significativa, también es señalada por León et al. (2018), aunque en referencia a textos de contenido científico y tecnológico.

En cualquier caso, los resultados de nuestra investigación apuntan a la idea de que hombres y mujeres con discapacidad intelectual no comprenden diferente, ni disfrutan de manera diferenciada con la lectura.

5.2.4. ¿Existen diferencias en las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) en función de la edad?

En lo que respecta a si la edad influye en las variables de lectura, algunos estudios citados en el Capítulo 1 sí encontraban diferencias en el Placer lector y en el Hábito lector en función de la edad (FGEE, 2022).

En los resultados de esta investigación, no se han encontrado diferencias en los Hábitos lectores ni en la Comprensión narrativa previa en función de la edad. Lo mismo ha ocurrido en la mayoría de las adaptaciones de los textos: no se encuentran diferencias significativas ni en lo referente a la Comprensión lectora de los textos literarios ni en el Placer lector. Sin embargo, sí se encuentra una correlación significativa en entre la edad y el Placer lector experimentado con los textos sin adaptar. Aunque esta correlación es baja, es positiva, lo que significa que, a mayor edad, mayor placer se encuentra en la lectura de los textos sin adaptación.

Hay que tomar este resultado con cautela por la homogeneidad de la muestra en cuestiones de edad: todos los participantes se encuentran en la misma etapa evolutiva, a pesar de las diferencias de edad (de 19 a 29 años, aunque la mayoría se encuentran en el rango de los 19 a los 25). Teniendo esto en cuenta, una posible explicación a esta correlación podríamos encontrarla en las dimensiones analizadas del Placer lector, placer y deseo, a las que se atribuye un carácter procesual, que se incrementa mediante la práctica (Ruiz-Bejarano, 2019). Si los alumnos de los programas Demos acumulan años de formación previa, en los que la lectura se ha utilizado y entrenado, aunque sea desde una postura eminentemente eferente e instrumental (Peña, 2018), los alumnos de mayor edad y, por tanto, mayor recorrido académico tendrían más posibilidades de haber desarrollado el placer de leer, incluso en textos que implican una mayor dificultad. Aunque algunas investigaciones afirman que existe una correlación entre la edad y la comprensión lectora (González et al., 2011), no ocurre así con el placer lector. Una vez más, este estudio tomó como población de referencia estudiantes de distintas edades de educación obligatoria, es decir, niños o adolescentes, pero no se han encontrado

investigaciones en las que la población de estudio haya personas con discapacidad intelectual y en los que se detecten diferencias significativas en función de la edad.

5.2.5. ¿Existe relación entre las variables de la lectura (hábitos lectores, comprensión narrativa previa, comprensión lectora de los textos literarios, placer lector) y las variables de discapacidad (CI y CI Verbal)?

Una de las características de las personas con discapacidad intelectual es la enorme variabilidad de su desempeño en las distintas áreas cognitivas, adaptativas y sociales. Es, por ello, que se deben valorar las todas estas dimensiones para su diagnóstico certero y ajustado (Sulkes, 2020). Aun así, por tratarse en esta investigación las competencias lectoescritoras, de carácter principalmente cognitivo, se han tomado como valor de referencia las puntuaciones obtenidas en cociente intelectual total y en cociente intelectual verbal mediante el instrumento estandarizado K-Bit (Kaufman & Kaufman, 2010). El hecho de que esta prueba ofreciera una puntuación específica en lo que a competencia verbal se refiere, podría suponer un resultado más acertado en las correlaciones. A pesar de que investigaciones homólogas, como León et al. (2018) han utilizado para ello el grado de discapacidad con que los participantes fueron evaluados por la administración pública competente (Comunidad de Madrid), en el caso del presente trabajo se ha desestimado esa variable por considerarse que no reflejaba adecuadamente en un alto número de los participantes el nivel de apoyos requerido, y por tanto podría contribuir a distorsionar los resultados obtenidos.

Al relacionar la variable CI Total con la Comprensión lectora de los textos literarios en sus distintas adaptaciones, se ha encontrado una correlación positiva entre ambas en el caso de los textos sin adaptar y de los textos con adaptación únicamente del contenido. Esto quiere decir que, a mayor puntuación obtenido en el CI total, mayor es la puntuación obtenida en estas dos tipologías de adaptación. Sin embargo, la variable CI verbal no ha correlacionado con las variables de Comprensión lectora de los textos literarios ni de Placer lector en ningún tipo de texto.

Parece lógico que una mayor puntuación en el CI total, que no solo evalúa las competencias lingüísticas, sino también las habilidades no verbales y la capacidad de resolución de problemas, permita una mejor comprensión de los textos que presentan más dificultades. Esto puede deberse a que los procesos de identificación de las palabras escritas, su vinculación a la imagen mental que tenemos de la palabra escrita y su conexión con el significado almacenado en nuestro *lexicón* o diccionario mental (Ferrer et al., 2020). Es decir, que la ruta visual podría estar más desarrollada en los participantes con mayor CI total, en la medida en que los procesos cognitivos que implica tienen una mayor vinculación con los mecanismos metacognitivos de resolución de problemas.

En lo que respecta a los textos con adaptación de contenido, podríamos encontrar la explicación a esta correlación en el modelo de procesamiento descendente (Smith, 1983), que basa la comprensión lectora en la experiencia y conocimientos previos del lector, y en su capacidad de anticipación, de formulación de hipótesis y de inferencia. Estas estrategias complejas, también asociadas a la resolución de problemas, estarían más afianzadas en los participantes con CI total

más alto. Al realizar al texto la adaptación de contenido, este se vuelve menos complejo, más lógico y, de alguna forma, más predecible, lo que facilitaría los procesos de anticipación y de inferencia, consiguiendo una comprensión mayor.

El resto de las adaptaciones, como se ha indicado en el Capítulo 4, no correlaciona con la variable CI total, lo que seguramente se deba a la enorme variabilidad e individualidad que conlleva la discapacidad intelectual y los procesos cognitivos implicados en su desempeño (Schalock et al., 2021). Por otra parte, el estudio de León et al. (2018) también encuentra dificultades para predecir el rendimiento en la lectura en base al porcentaje de discapacidad, y apunta a que sería necesario recoger una mayor cantidad de información de cada participante, teniendo en cuenta nuevas variables que pudieran permitir acotamientos más homogéneos de la muestra para intentar hallar las correlaciones que pudieran existir respecto a la comprensión lectora.

En lo que respecta a la variable del CI verbal y el hecho de que no correlacione con la comprensión lectora de ninguno de los textos, ni con el placer lector, parece arrojar una hipótesis: tener mejores competencias verbales y lingüísticas no mejora la comprensión lectora, al menos en las personas con discapacidad intelectual. Esto, una vez más, situaría la importancia de la comprensión más en el lector que en el texto, y alejaría la idea de que la comprensión lectora se produzca mediante un procesamiento ascendente, como afirman algunos autores (Gough, 1972; Solé, 2001; Sandoval, 1991). En el caso de las personas con discapacidad, el proceso de comprensión lectora no seguiría esa estructura de niveles jerárquicos, en los que se va avanzando a medida que mejoran las competencias cognitivas, sino que la

importancia del sujeto que lee y su conocimiento y experiencia previas, de carácter individual y más difícilmente medible y comparable, tendría más importancia en la comprensión. La aplicación directa de este hecho a la dimensión del Placer lector reforzaría el planteamiento de Nell (1988) y, por el contrario, reduciría las posibilidades de aplicar las tesis de Barthes (2007) a las personas con discapacidad intelectual.

5.2.6. ¿Cómo se relacionan las variables de lectura (Hábito lector, Comprensión narrativa previa, Comprensión lectora de los textos literarios y Placer lector) entre sí?

Medir la Comprensión narrativa previa de los participantes en la investigación era uno de los requisitos necesarios para poder evaluar correctamente la Comprensión lectora de los textos literarios utilizados en la exposición, y también para comprobar el impacto de esta última en el Placer lector experimentado. Previsiblemente, la existencia de una buena Comprensión narrativa previa a la investigación influiría de manera decisiva en las variables dependientes de este estudio. Como ya se ha expuesto anteriormente, esta medida de control se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento estandarizado PROLEC-SE-R (Cuetos et al., 2016), y la prueba que se ha tomado como referencia es la de Comprensión narrativa, por ser la única similar a la que se utilizaría durante la fase de desarrollo de la investigación. Ya se ha descrito que, al tratarse de un texto sin adaptación, la media de puntuación de los participantes en la prueba de comprensión narrativa fue una puntuación baja ($M=3.49$) en una escala de 1 a 10. Al comparar esta variable con las puntuaciones obtenidas en la Comprensión lectora de los textos literarios, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en los textos sin adaptar y en los

adaptados a Lectura Fácil únicamente, podemos encontrar una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Esto querría decir que, a la hora de valorar la Comprensión lectora de un texto determinado, independientemente de si está adaptado a Lectura Fácil o no, es necesario conocer previamente la comprensión lectora del sujeto, ya que tiene una influencia decisiva.

Respecto a la variable Placer lector, la Comprensión narrativa previa no ha correlacionado de manera estadísticamente significativa con ella, como tampoco lo ha hecho la Comprensión lectora de los textos literarios. Estos resultados coincidirían con lo apuntado por Buell et al. (2020), que considera que la adaptación de un texto a Lectura Fácil no mejora necesariamente el placer en su lectura.

el Hábito lector sí correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con el Placer lector. Esto refleja que, cuanto mayor es el Hábito lector de una persona con discapacidad intelectual, más disfruta de la lectura, ya sea de un texto sin adaptar o de uno adaptado a Lectura Fácil. Teniendo en cuenta que el hábito lector se compone de las dimensiones de motivación y repetición (Ruiz-Bejarano, 2019), entendiendo esta repetición como un entrenamiento con objetivos de consecución que mejoran el rendimiento (Martínez et al., 2010). Esto podría significar que las personas con discapacidad intelectual que tienen este hábito más desarrollado incrementarían sus posibilidades de disfrutar de la lectura, incluso aunque el texto no estuviera adaptado. Este hábito permitiría a la persona una lectura más relajada y le proporcionaría experiencias satisfactorias a modo de recompensa al lector (Hurtado et al., 2014; Nell, 1988).

Resulta llamativo la forma en que correlacionan Comprensión lectora de los textos literarios y la Comprensión narrativa previa con el Hábito lector, ya que en ambos casos lo hacen de manera inversa. Ello implica que, a mayor Hábito lector, menor es la puntuación obtenida tanto en ambas variables de comprensión. Resulta difícil vincular este hecho a causas objetivas, ya que, como hemos visto, la mayoría de los autores y estudios apuntan en la dirección opuesta. Al medir el Hábito lector de los participantes, se han tenido en cuenta las dimensiones de motivación y repetición en la construcción del instrumento, pero no del contenido de lo que frecuentemente leen, ni tampoco del nivel de adaptación que esos textos presentan. Si los textos con los que los participantes han construido su hábito lector fueran textos siempre accesibles y adaptados (hecho no comprobado), se podría presentar una mayor dificultad de procesamiento tanto en los procesos básicos como superiores al enfrentarse a un texto sin adaptación. Esta hipótesis mantendría coherencia con el hallazgo encontrado en P1, ya que al enfrentarse a un texto adaptado a Lectura Fácil aumentaría la sensación de confort, la identificación y la apropiación del texto, aumentando el placer lector. Sin embargo, para los participantes con menor hábito lector, enfrentarse a un texto, tenga o no algún tipo de adaptación, supondría un reto más parecido, y por ello no arrojaría diferencias estadísticamente significativas. Esta posibilidad encajaría con la planteada por Martínez et al. (2010), en el caso de que el hábito se haya forjado como mera repetición, sin metas de mejora, lo que habría asentado procesos lectores ineficientes o inadecuados. Este hecho podría implicar que el hecho de tener un hábito lector no implica ser un *buen lector* o un *lector competente*, porque esta categoría implica, además del hábito, otras variables, como la comprensión, el placer

y la autodisciplina y autorregulación (Ruiz-Bejarano, 2019). Otra posibilidad podría estar relacionada con una posibilidad no contemplada en las variables del estudio, y es que las personas con mayores dificultades lectoras (que obtienen, por ello, las puntuaciones más bajas en las variables de comprensión) sean las que lean con mayor frecuencia, ya sea por mediación de su entorno (Buell et al, 2020) o por propia voluntad, con intención de mejorarlas. Por último, sería posible que las puntuaciones en Hábito lector fueran, en cierta medida, fruto de ya citada la deseabilidad social que rodea la lectura, pues al medirse el hábito lector mediante un cuestionario que el sujeto completa, podría tener una tendencia a expresar que lee más de lo que realmente lo hace (Larrañaga & Yubero, 2005).

5.2.7. ¿Tiene la obra literaria un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?

Tras todo lo analizado en las preguntas de investigación anteriores, se hacía necesario comprobar que en los resultados no estaban influyendo algunas variables extrañas que pudieran estar distorsionando los resultados obtenidos. Una de estas variables se derivaba de la posibilidad de que, en función de la obra literaria de la que se extrajo cada texto pudiera influir de manera significativa en las puntuaciones obtenidas por los participantes tanto en la Comprensión lectora de los textos literarios como en el Placer lector experimentado al leerlos. Aunque en la literatura no se hace referencia a que la temática de una obra pueda influir en la comprensión lectora, el desarrollo del Placer lector ante un texto sí podría estar íntimamente vinculado a esta (Peña, 2018; Ruiz-Bejarano, 2019; Vara, 2022; Rosenblatt, 1996).

Los resultados del presente estudio arrojan, sin embargo, resultados en la dirección contraria: la obra literaria no afectaría ni a la Comprensión lectora de los textos literarios (algo que concuerda con la literatura analizada) ni al Placer lector experimentado por los participantes al leer los textos extraídos de ellas. Este hallazgo valida el resto de los resultados obtenidos en los que a las dos variables principales objeto de estudio se refiere, pues al no encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre las obras literarias podemos descartar que este factor haya afectado a los resultados. Quizá a este hecho hayan contribuido que las temáticas de las obras literarias eran de interés para los participantes, o también haya influido el reparto de textos que se llevó a cabo en el diseño de la investigación (ver Tabla 6) y que intentaba neutralizar el posible efecto que la obra literaria pudiera tener al hacer que todos los participantes recibieran en cada sesión textos de la misma obra, aunque siempre con tipos de adaptación diferente.

5.2.8. ¿Tiene el estado emocional un efecto en la comprensión lectora y el placer lector de textos literarios?

Uno de los principales interrogantes previos a la investigación, surgido en la fase de diseño, estaba relacionado con la posibilidad de que el estado emocional de la persona en el momento de enfrentarse a la lectura condicionara o influyera en la experimentación del Placer lector y la necesidad de controlar esa variable, en la línea de lo señalado por varios autores sobre la influencia que los componentes de carácter emotivo y emocional pueden tener en la lectura (Petit, 2003; Kidd & Castano, 2018; Vara, 2022). Parece lógico pensar que, si una persona se encuentra triste o nerviosa en el momento de afrontar la lectura, no pueda disfrutar de ella de

la misma forma que podría hacerlo alguien que la afronta de manera optimista y segura. La gran conexión existente entre el placer lector y la condición emocional de la persona (Rosenblatt, 1996; Nell, 1988; Howard, 2011; Peña, 2018) hacía necesario tener en cuenta esta variable.

Por ello, antes de cada sesión de lectura se utilizó el instrumento SAM (Bradley & Lang, 1994), que permitía una aplicación rápida, sencilla y muy visual, que no contribuiría a la fatiga de los participantes frente a la tarea. Como ya se ha expuesto, las tres dimensiones que este instrumento medía son valencia emocional, activación y dominancia (Redondo et al., 2007).

Según los resultados de la investigación, no se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa entre el Placer lector ninguna de los aspectos emocionales evaluados previamente a la lectura.

En el Capítulo 1 se recogía la vinculación que múltiples autores y estudios encuentran entre el Placer lector y la dimensión emocional de la persona que lee. Esto ocurría especialmente en la lectura literaria, donde la ficción permite conectar con los personajes y los hechos narrados, en la medida en que estas nos resulten verosímiles y proporcionales al contexto (Vara, 2022). Por tanto, en la medida en que el placer lector es una dimensión subjetiva, que combina factores como el placer el deseo, la identificación o la apropiación (Ruiz-Bejarano, 2019), debería verse condicionada por las emociones que la persona experimente en ese momento, así como por otros elementos ambientales, como el contexto. Diversos autores consideran que los factores ambientales y las circunstancias que rodean a la persona son factores que deben tenerse en cuenta de manera obligatoria si se quiere establecer una adecuada definición de los procesos relacionados con la lectura

(Buell et al., 2020; Tovar et al., 2021; Ruiz-Bejarano, 2019; Vara, 2022). Esta visión de carácter multidimensional de dimensiones complejas de medir empíricamente (como es el Placer lector), alejaría posturas como las de Barthes, que considera que los elementos que desencadenan el placer lector están únicamente en el texto, y la persona debe tener competencias lectoras suficientes para acceder a ellos y activarlos (2007). Sin embargo, los resultados de nuestra investigación apuntarían en la dirección de la tesis de Barthes, pues la inexistencia de correlaciones entre las dimensiones emocionales medidas y el Placer lector experimentado no vincula ambas condiciones. Esto podría apuntar, por tanto, a que, en la medida en que el texto resulta accesible para la persona con discapacidad, es capaz de activar sensaciones de placer y satisfacción con la lectura, independientemente del estado emocional que el lector experimente en ese momento.

Ocurre lo mismo con la Comprensión lectora de los textos literarios, que tampoco correlaciona de manera estadísticamente significativa con ninguna de las emociones medidas en la investigación. Aunque ya hemos visto que, según algunos planteamientos, como el de procesamiento descendente, los factores contextuales y subjetivos pueden jugar un papel importante en la comprensión, esta se desencadena principalmente mediante una serie de estrategias y procesos cognitivos, de complejidad muy variable. Es probable que las personas con discapacidad intelectual, al menos las participantes en el estudio, no presenten tantas dificultades en los procesos básicos de la lectura, como los procesos superiores. Es a la hora de la activación de los procesos de construcción-integración enunciados por Kintsch donde las implicaciones emocionales podrían tener mayor repercusión, al requerir de mecanismos más complejos, como inferencias desde el

conocimiento previo o retenciones de más significados en la memoria operativa para la integración del significado completo del texto (Ferrer et al., 2020). Sin embargo, es en estos procesos complejos de la lectura relacionados con la comprensión donde las personas con discapacidad intelectual suelen, por sus características cognitivas, presentar más dificultades para la comprensión. Esto ocurriría de manera independiente al estado emocional que presenten, por lo que una variable no condicionaría la otra.

5.2.9. ¿Se puede predecir en qué medida la adaptación de un texto a Lectura Fácil mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer Lector?

El modelo presentado en la presente investigación para intentar predecir en qué medida se puede prever la mejora que la adaptación de un texto a Lectura Fácil supondrá en la Comprensión lectora de los textos literarios y en el Placer lector de las personas con discapacidad intelectual ha mostrado limitaciones que hacen que no pueda cumplir su objetivo de predicción.

Ya se han analizado en las correlaciones existentes entre las distintas variables de lectura (P6), y los resultados que arroja nuestro modelo coinciden en gran medida con estos datos. Si conocemos la Comprensión narrativa previa de las personas con discapacidad, podremos predecir su Comprensión lectora de los textos literarios, ya estén estos adaptados a Lectura Fácil o sin adaptar. Sin embargo, la variable moderadora (tipo de adaptación) no interactúa en esta relación de forma significativa, en contra de lo que se quería obtener y de los resultados obtenidos en diferentes estudios previos (Buell et al, 2020; Chinn & Homeyard, 2017; Callus & Cauchi, 2020). Sin embargo, también se han encontrado estudios que han obtenido

resultados similares a los de nuestro modelo (Hurtado et al., 2014; León et al., 2018; Rivero & Saldaña, 2020) y que no permiten concluir que el uso de la Lectura Fácil suponga siempre un impacto positivo en la comprensión.

En nuestro modelo, el Hábito lector sí ha mostrado carácter predictor tanto de la Comprensión lectora de los textos literarios como del Placer lector en personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, de nuevo la variable moderadora (tipo de adaptación) no ha interactuado de manera significativa en estas relaciones. Cabe suponer que quien ha desarrollado un mayor Hábito lector, entendido este una vez más como entrenamiento (Martínez et al., 2010) haya mejorado su comprensión y, sobre todo, haya desarrollado este hábito en la medida en que leer le resulte una actividad placentera (Ruiz-Bejarano, 2019). Sin embargo, siempre según los resultados de nuestro modelo, la presencia o no de la adaptación a Lectura Fácil en el texto no permite predecir en qué manera estas variables se podría incrementar.

El modelo diseñado en esta investigación con carácter predictor no ofrece, por tanto, los resultados deseados, y no cumple su objetivo principal de saber en qué medida se puede predecir cómo mejorará la Comprensión Lectora de los textos literarios y el Placer lector de las personas con discapacidad intelectual al utilizar textos en Lectura Fácil. Es probable que esto se deba a las limitaciones que esta investigación presenta, pero, en cualquier caso, muestra la necesidad de nuevas vías de investigación en la materia, como la mayoría de los autores ya han señalado en sus estudios (Sutherland & Isherwood, 2016; Rivero & Saldaña, 2020; Hurtado et al., 2014; Chinn & Homeyard, 2017).

5.3. Limitaciones de la investigación

Como toda investigación, este trabajo encuentra algunas limitaciones que obliga a tomar sus resultados con cautela y a afinar algunas de sus sugerencias en próximas investigaciones.

En primer lugar, en lo referente a la revisión bibliográfica, se han presentado dificultades en el acceso a investigaciones análogas con las que poder discutir los resultados obtenidos por este estudio en una perspectiva comparada. Tanto las fuentes teóricas como las investigaciones llevadas a cabo diferían del planteamiento de este trabajo en una o más variables. Este hecho dificulta la necesaria actividad de contrastar el trabajo realizado con el desarrollado por otros académicos, y dificulta también el proceso de diseño y desarrollo de la investigación, aun siendo el factor de innovación una de las fortalezas del estudio.

Además, el trabajo presenta limitaciones en lo referente a la muestra. A pesar de ser una muestra adecuada para un diseño cuasiexperimental de este tipo, sus resultados deberían ser contrastados en muestras más grandes. Un factor temporal inesperado, como ha sido la pandemia de la Covid-19 en el año 2020, ha retrasado la puesta en marcha del trabajo de campo y ha supuesto la reducción de la población muestral en 30 sujetos potenciales, que habrían podido enriquecer los resultados obtenidos. La limitación en el tamaño de la muestra ha sido determinante en la elección de una estrategia de análisis de datos eminentemente bivariada, que nos permite explorar el papel de las distintas parejas de variables, en lugar de la estrategia multivariante que hubiera ampliado el alcance de nuestros resultados. Aun así, se ha realizado un análisis exploratorio de la interacción de las variables a través de ANOVA de dos factores

Por otro lado, los perfiles sociodemográficos de los participantes presentaban una homogeneidad alta. Esta homogeneidad puede propiciar cierto sesgo, en la medida en que existen multitud de personas con discapacidad con otras características sociodemográficas o en otros contextos no académicos, que hubieran proporcionado una mayor representatividad al colectivo, y una mayor variabilidad en los resultados obtenidos.

En cuanto al diseño de la investigación, el principal reto que se ha debido afrontar está relacionado con las características propias de las personas con discapacidad intelectual. Muchas de ellas presentan dificultades para mantener una atención sostenida, o muestran una baja resistencia a la tarea cuando esta requiere un tiempo largo. Dada la cantidad de información que era preciso recoger en cada sesión, la acumulación de trabajos distintos (test de estado emocional, lectura del texto, cuestionario de comprensión lectora, escala de placer lector) ha podido dar como resultado puntuaciones poco fiables en algunos casos.

Otra limitación relativa al diseño de la investigación tiene que ver con el entorno en que se ha desarrollado. Al realizarse las sesiones en un entorno académico en momentos planificados para ello, no se ha podido cumplir una de las condiciones que propician el Placer lector, como es la elección del momento en que la persona realiza la lectura (Cairney, 1992). Si los participantes hubieran realizado las sesiones de lectura por su cuenta, eligiendo el momento en que más les apeteciera, se podría haber introducido un sesgo en las puntuaciones obtenidas, pues hubiera resultado imposible controlar que los participantes realizaran las pruebas de manera autónoma y verificar que no contaban con ayuda para

responderlas. Por ello, fue necesario diseñar este modelo de investigación, realizando las sesiones en un entorno controlado.

Han existido también algunas limitaciones en cuanto la medida de algunas variables fundamentales de la investigación, como el Hábito lector o el Placer lector, que han tenido que recogerse en base a cuestionarios desarrollados *ad hoc*, lo que aumenta la accesibilidad de los mismos por estar adecuados a las capacidades lectoescritoras de la muestra, pero limita la comparabilidad de los resultados con otras muestras. Además, estas medidas son auto informadas, lo que puede ser lo más adecuado para variables como el Placer lector, pero también puede introducir un sesgo de deseabilidad social en las respuestas de los participantes.

5.4. Logros y Futuras líneas de investigación

Este trabajo de investigación resulta innovador en el ámbito científico por estudiar uno de los aspectos de la lectura en personas con discapacidad intelectual que no se había abordado hasta ahora, como es el placer por la lectura y su posible impacto en la calidad de vida de este colectivo. En relación con este aspecto y a la luz de los resultados obtenidos, se abren nuevas líneas de investigación que podrían desarrollarse en el futuro, como son:

- Continuar la misma metodología de investigación, pero ampliando la muestra y el número de textos y sesiones, para conseguir mayor representatividad.
- Analizar cómo impactan otros factores contextuales que contribuyen a la construcción del hábito lector y al incremento del placer lector: contexto

familiar, docentes, mediadores, socialización de la lectura y lectura compartida, actividades complementarias, etc.

- Conocer el desarrollo del hábito lector y del placer por la lectura en personas con discapacidad intelectual, y su impacto en la experimentación de los beneficios de la lectura.
- Profundizar en la relación existente entre comprensión lectora y placer lector en personas con discapacidad intelectual, atendiendo a las diferentes dimensiones que integran estas variables (placer, autodisciplina, deseo).
- Conocer qué tipos de procesamiento de la lectura (ascendente o descendente) desarrollan más las personas con discapacidad intelectual, e identificar qué factores contribuirían a mejorarlos para desarrollar un mayor placer lector.
- Analizar cualitativamente cuáles son las preferencias de lectura de las personas con discapacidad intelectual, que ayudarían a crear un mayor hábito lector y a incrementar el placer de la lectura.

El otro factor clave de esta investigación está relacionado con la Lectura Fácil, y con cómo la aplicación de esta metodología contribuye a mejorar la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual. Como ya se ha apuntado en el Capítulo 2, no es esta la única población potencial beneficiaria de los textos adaptados a Lectura Fácil, con lo que se abren también nuevas líneas de investigación que permitirían ampliar la bibliografía existente en esta materia:

- Conocer en qué medida la Lectura Fácil mejora la comprensión lectora y el placer lector en otros colectivos (personas mayores, inmigrantes que están

aprendiendo el idioma, personas con enfermedad mental, personas con trastornos del lenguaje, etc.)

- Analizar a qué procesos de la lectura (básicos y superiores) afecta la Lectura Fácil, y en qué medida los facilita.
- Profundizar en el uso de la Lectura Fácil como herramienta para una lectura funcional y qué beneficios aportaría, así como en el caso de la lectura por placer.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación sobre los que ya se ha discutido, cabe señalar que el principal hallazgo encontrado es que un texto adaptado a Lectura Fácil permite una mejor comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual con respecto a un texto original, sin adaptar, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Ocurre lo mismo en lo referente al Placer lector, ya que un texto adaptado a Lectura Fácil proporciona un placer lector mayor frente a un texto original, sin adaptar, siendo esta diferencia estadísticamente significativa también. Este hecho supone el apoyo empírico de las dos principales hipótesis de esta investigación, y respalda las experiencias de éxito en la aplicación de la Lectura Fácil en textos literarios que no habían encontrado su reflejo en el ámbito científico.

Otro de los hallazgos de relevancia de este estudio, derivado de las anteriores diferencias de comprensión entre los textos sin adaptar y los textos adaptados a Lectura Fácil tiene que ver con el diseño de esta metodología de adaptación y producción de textos. Si bien la aplicación de las distintas pautas por separado no arroja implicaciones relevantes en la comprensión, el uso de todas ellas a la vez sí lo hace, lo que validaría la propia constitución de la Lectura Fácil como forma de hacer los textos accesibles a personas con dificultades de comprensión lectora. Sin embargo, estos resultados aún necesitan el apoyo de futuras investigaciones que puedan aplicar técnicas estadísticas más complejas con implicaciones causales.

A través del presente trabajo se han pretendido analizar, de manera principal, si la utilización de textos en Lectura Fácil mejora la comprensión lectora de las personas con discapacidad, y si a través de los textos adaptados mediante esta

metodología se incrementaba su placer lector. De manera paralela, se ha buscado analizar en qué los diferentes tipos de pautas utilizadas en la Lectura Fácil contribuyen a mejorar esos dos aspectos de comprensión y placer lectores.

A pesar de existir diferentes estudios sobre el placer lector, tanto internacionales como nacionales, la mayoría de ellos perseguía vincular el impacto del placer lector con variables de carácter instrumental, como el rendimiento académico. Además, se debe tener en cuenta que las poblaciones muestrales de estos estudios, salvo excepciones puntuales, nunca han sido personas con discapacidad intelectual. No se ha encontrado, de hecho, ninguna investigación que pretendiera medir el placer lector en esta población.

Para que nuestro trabajo pudiera dar respuesta a su objetivo, ha sido necesario un diseño de investigación complejo, en el que ha sido necesario diseñar instrumentos , adaptar textos a distintos formatos e intentar medir todas las variables que pudieran afectar tanto a la comprensión lectora como al placer lector de las personas con discapacidad intelectual, como son su cociente intelectual, sus hábitos lectores, su puntuación previa en una prueba estandarizada de comprensión narrativa o su estado emocional para afrontar la lectura. Las características de las personas con discapacidad intelectual y sus capacidades cognitivas condicionaban, además, el uso de determinados instrumentos, lo que ha requerido la construcción de algunas herramientas *ad hoc*, que han sido convenientemente contrastadas en cuanto a su validez y fiabilidad. Por otro lado, determinar qué variables era necesario controlar ha venido determinado por la revisión bibliográfica de los

estudios en este campo que, si bien no eran análogos a esta investigación ni en su planteamiento ni en sus objetivos, permitían conocer qué factores podrían influir en las dos variables principales.

La participación en el estudio de 42 personas jóvenes con discapacidad intelectual ha permitido conocer cuál es la relación de este colectivo con la lectura por placer, así como determinar sus niveles medios de comprensión lectora y sus hábitos lectores previos a la investigación. Así, hemos podido conocer que las personas con discapacidad intelectual mostraban una baja comprensión lectora y un bajo hábito lector previos al comienzo de la investigación. Si bien la baja comprensión lectora previa puede tener múltiples causas, derivadas de factores cognitivos, personales, sociales o educativos, el bajo hábito lector hemos comprobado, atendiendo a la bibliografía, que está originado por una enseñanza de la lectura puramente funcional durante toda la trayectoria formativa de las personas con discapacidad intelectual.

Sin embargo, tras finalizar todas las sesiones del proceso de investigación, los resultados nos han permitido comprobar que la lectura de textos adaptados a Lectura Fácil permite mejorar la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual de manera significativa. Esta constatación permite poner aún más en valor los beneficios que esta metodología proporciona a personas con dificultades de comprensión lectora, y la revela como una herramienta útil para hacer accesible no solo la información y el conocimiento a esta población, sino

también para acercar a ellos la literatura de ficción y todos los beneficios cognitivos, personales y emocionales que su práctica reporta.

Más interesante aún ha resultado comprobar que, además de la comprensión lectora, leer textos literarios en Lectura Fácil permite incrementar de manera significativa el placer lector de las personas con discapacidad intelectual. Este colectivo ha estado tradicionalmente alejado de la lectura literaria como forma de entretenimiento y fuente de placer, tanto por el escaso fomento que de ella se ha hecho como por la dificultad para acceder a textos de calidad adaptados a sus competencias lectoescritoras. Pero los resultados obtenidos permiten afirmar que las personas con discapacidad intelectual no solo pueden disfrutar de la lectura, sino que muestran un amplio margen de mejora en este sentido, como ya señalaba el único estudio con el que se han encontrado puntos en común que permitan su comparación (León et al., 2018).

Para que estos dos hallazgos puedan darse, la Lectura Fácil ha jugado un papel determinante. Este trabajo ha comprobado su impacto en la comprensión y el placer lectores, pero también ha validado la construcción de la metodología. Al aplicar a un texto los distintos tipos de pautas de forma independiente no se producen mejoras significativas en la comprensión con respecto al texto original. Aunque se observa una tendencia a que las pautas de contenido facilitan puntuaciones más altas en esta variable, seguidas en impacto por las de lenguaje, la aplicación parcial de las pautas en la adaptación de un texto no consigue un impacto relevante en la comprensión. Sin embargo, la adaptación completa a la metodología

de Lectura Fácil, con la aplicación de todas sus pautas de lenguaje, formato y contenido sí lo logra. Este resultado supone una validación de la construcción de la Lectura Fácil, y permite garantizar su uso con el respaldo científico que no ha sido posible encontrar en la bibliografía consultada.

A la hora de hablar del placer lector en personas con discapacidad intelectual no debemos centrar nuestra atención únicamente en el texto. Como diversos autores sostienen, hay múltiples factores subjetivos y personales que inciden en el placer lector. Y esta investigación ha comprobado que, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, esto ocurre de la misma manera. Algunas de las dimensiones emocionales medidas correlacionan de manera significativa con el placer lector experimentado, por lo que estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de investigar esta realidad.

El acceso a la información y la cultura es un derecho fundamental de todas las personas, reconocido en la legislación nacional e internacional, que garantiza la igualdad de todas las personas, sea cual sea su condición. Sin embargo, la inexistencia de materiales y documentos adaptados no permite a las personas con dificultades de comprensión lectora, y especialmente a las personas con discapacidad intelectual, acceder al mismo conocimiento que el resto de las personas. Para ello, necesitan los apoyos necesarios que faciliten ese acceso, y la Lectura Fácil se muestra como una herramienta efectiva para conseguirlo. Por ello, desde la esfera académica y científica debe seguir construyéndose conocimiento en esta materia, que permita una amplia difusión en todos los ámbitos de la sociedad.

La extensión de la Lectura Fácil en entornos administrativos, educativos, culturales y sociales tendrá un impacto positivo directo en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Su relación con el entorno, su participación activa en la sociedad y un mayor desempeño adaptativo serán consecuencias inmediatas de la difusión de la Lectura Fácil. Pero, en la medida que esta metodología facilite también el acceso a la lectura literaria y a la experimentación del placer lector por parte de este colectivo, también mejorará la calidad de vida en la dimensión del bienestar personal, al poder disfrutar de todos los beneficios que la lectura ha demostrado reportar a quienes la practican de manera frecuente con fines de entretenimiento. El poder transformador de la lectura es ilimitado y, a través de la Lectura Fácil, una gran cantidad de nuevos lectores podrán experimentarlo y disfrutar de él.

Bibliografía

- [s.d.]. (9 de Octubre de 2012). *El origen del Movimiento de Lectura Fácil*. Obtenido de Vida Solidaria: <http://www.vidasolidaria.com/noticias/2012-10-09/origen-del-movimiento-lectura-facil-1910.html>
- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (M. Verdugo, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- AENOR. (2018). *Norma Española Experimental UNE 153101EX. Lectura Fácil: Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. AENOR Internacional SAU.
- Alcázar, J. (2017). *La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Aliaga, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les practiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva del Nous Estudis de Literacitat*. Universitat Pompeu i Fabra.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Barthes, R. (2007). *El placer del texto*. Siglo XXI.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas* (págs. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Becker, L. (2020). "Immigrants" as recipients of Easy-to-Read in Spain. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 41(1), 59–71.
- Bernabé, R. (2017). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Spanish Journal of Disability Studies / Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 19–51.
- Berns, G., Blaine, K., Prietula, M., & Pye, B. (2013). Short- and Long- Terms Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity*, 3(6), 590-600.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bradley, M., & Lang, P. (1994). Measuring emotion: The Self-Assessment Manikin and the semantic differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1(25), 49-59.
- Buckley, S., & Bird, G. (2005). *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down: recursos y actividades*. CEPE.
- Buckley, S., & Perera, J. (2006). *Lectura y Escritura en estudiantes con síndrome de Down. Una visión de conjunto*. Madrid: Editorial CEPE.
- Buell, S. L., & Bunning, K. (2020). An open randomized controlled trial of the effects of linguistic simplification and mediation on the comprehension of "easy read" text by people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2(33), 219–231.

- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación (Nº Extraordinario)*, 139-151.
- Caamaño Tomás, A., & González Díaz, M. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas*, 83-96.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Grao.
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus*, 144-155.
- Callus, A., & Cauchi, D. (2020). Ensuring meaningful access to easy-to-read information: A case study. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(2), 124-131.
- Carpio de los Pinos, C. (2002). *Intervención metacognitiva sobre la comprensión lectora de personas con retraso mental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Anagrama.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chinn, D., & Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health Expectations*, 20(6), 1189-1200.
- Coltheart, M. (1978). "Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood, *Strategy of information processing* (págs. 151-216). Accademic Press.

- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese*, *68*, 141-180.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la Lectura en Voz Alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *SAPIENS - Revista Universitaria de Investigación*, *5*(002), 53-66.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F., Arribas, D., & Ramos, J. (2016). *PROLEC-SE-R*. TEA Ediciones.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. París: Odile Jacob.
- Del Valle, M. J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*(12), 107-116.
- DiloFácil. (4 de Diciembre de 2013). *El origen de la lectura fácil*. Obtenido de DiloFácil: <https://dilofacil.wordpress.com/2013/12/04/el-origen-de-la-lectura-facil/>

- Djikic, M., & Oatley, K. (2014). The Art in Fiction: From Indirect Communication to Changes of the Self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 498-505.
- Duke, N., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. En C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel, *Handbook of language and literacy: development and disorders* (págs. 451-468). The Guilford Press.
- Duque, C., Ortíz, K., Sosa, E., & Bastidas, F. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Revista Infancia Imágenes*, 11(1), 107-113.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2014). Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212-225.
- Fernández, T. (2009). *Fundamentos del trabajo social*. Alianza Editorial.
- Ferrer, A., Cerdán, R., & Gil, L. (2020). Estudiantes con necesidades educativas especiales y dificultades específicas de aprendizaje. En E. Vidal-Abarca, R. García, & F. Pérez, *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (págs. 371-391). Alianza Editorial.

- FGEE. (2022). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021*. Federación de gremios de editores de España.
- Flórez, R., & Jiménez, D. P. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 175-184.
- García Muñoz, Ó. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.
- García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura fácil (Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Velázquez, A. (2003). La vida de la escritura (y III). Escritura y necesidades educativas especiales. *Pulso*, 53-70.
- Garrido, F. (2004). *Estudio versus lectura*. Bogotá: Asolectura.
- Gilbert, J., & Fister, B. (2011). Reading, Risk and Reality: College Students and Reading for Pleasure. *College & Research Libraries*, 5(72), 474-495.
- Goikoetxea Iraola, E., & Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324.
- Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(3-4), 95-126.
- González, A., Matute, E., Inozemtseva, O., Guajardo, S., & Rosselli, M. (2011). Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura

en escolares hispanohablantes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 51-65.

González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., & Villaseñor, L. (2003). La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*(22), 52-57.

Gough, P. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly, *Language By Ear And By Eye. The Relationship between Speech and Reading*. MIT Press.

Grupo EDI. (2009). *Lectura Fácil, estructura textual y comprensión lectora en niños con discapacidad y niños inmigrantes*. Recuperado el 05 de 06 de 2017, de www.grupo-edi.com: http://www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf

Grzona, M. (2015). Alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad. En A. (. Ocampo González, *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (págs. 117-126). Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI.

Hollins, S., Egerton, J., & Carpenter, B. (2016). Book clubs for people with intellectual disabilities: the evidence and impact on wellbeing and community participation of reading wordless books. *Advances in Mental Health & Intellectual Disabilities*, 10(5), 275–283.

- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 46-55.
- Hoyos, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. *Katharsis*, 73-98.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (págs. 76-99). Sage Publications.
- Hurtado, B., Jones, L., & Burniston, F. (2014). Is Easy Read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 822–829.
- IFLA. (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid: Creacesible.
- IFSW. (14 de julio de 2014). *Definición Global de Trabajo Social*. Obtenido de [www.ifsw.org: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/](https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/)
- ILSMH. (1998). *El camino más fácil: Directrices Europeas para generar información de Fácil Lectura*. Asociación Europea ILSMH.
- Jabbar, A., Mahmood, K., & Warraich, N. (2021). Influence of Family Factors on Children's Reading Habits: A Review of Literature. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 121-144.
- Jiménez, D., & Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 91-99.

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*(39), 31-36.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (2010). *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN*. Pearson Educación.
- Kavi, R., Tackie, S., & Bugyei, K. (13 de junio de 2015). *Reading for pleasure among junior high school students: case study of the Saint Andrew's Anglican Complex Junior High School, Sekondi*. Obtenido de <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1234>
- Kidd, D., & Castano, E. (2018). Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, XX(X), 1-10.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction integration model. *Psychological Review*(95), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Revista OCNOS*(1), 43-60.
- León, J., Jastrzebska, O., & Martínez-Huertas, J. (2018). *Informe del Proyecto "Escalas de competencia lectora" ¿Cómo comprendemos lo que leemos?* Plena Inclusión; Fundación ONCE.
- Lewis, D. (2009). *Galaxy Stress Research*. Brighton: Sussex University.

- Mar, R., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological science*, 3(3), 173-192.
- Mar, R., Oatley, K., & Peterson, J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 407-428.
- Marchesi, Á. (2017). Dificultades de aprendizaje en lectura y en cálculo. En VV.AA., *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed., Vol. Vol. 1, págs. 199-226). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlac y Unesco.
- Martínez, O., Pupo, G. D., Mora, L. M., & Torres, Y. (2010). La biblioteca escolar como fuente estimuladora del hábito lector en la Educación Primaria. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(19).
- Martos, E., & Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras-Santillana.
- McGeown, S. D. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Read Writ*(28), 545-569.
- Medina, A., & Balaguer, P. (2021). Textos cognitivamente accesibles: Lectura Fácil y Leichte Sprache en contraste. *Magazin*(Invierno 2021/2022), 69-84.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montes, M., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Morles, A. (1993). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. En A. (. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente* (págs. 346-362). Pirámide.
- Muñoz, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas*(18), 94-102.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6-50.
- Nunnally , J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Núñez Peña, M. I. (19 de Octubre de 2011). *Universitat de Barcelona*. Recuperado el 10 de Octubre de 2018, de www.ub.edu:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Diseño_de_investigaciones.pdf
- Ocampo, A. (Enero de 2015). Educación Inclusiva y fácil lectura: la "comprensión" y el "texto" como vía para llegar a todos nuestros estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 169-192.
- Ocampo, A. (2015). *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. Asociación Española de Comprensión Lectora.

- Ocampo, A. (2016). ¿Cómo fomentar la lectura a niños y jóvenes con discapacidad intelectual?: desafíos desde la Educación Inclusiva y la Neurodidáctica. En A. (. Ocampo, *Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas. Desafíos desde la inclusión y la interculturalidad* (págs. 210-245). CELEI (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva).
- OCDE. (2015). *Pisa 2015. Resultados Clave*. París: OCDE. Obtenido de www.oecd.org.
- Orjasaeter, T. (1980). *Los libros infantiles en la integración de los niños deficientes en la vida cotidiana*. S.L.: UNESCO.
- Ortiz González, M. (1994). El libro adaptado a las necesidades educativas especiales. *Enseñanza*, 261-275.
- Paredes, J. (2006). *La lectura. De la descodificación al hábito lector*. Obtenido de razonypalabra.org.mx:
<http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>
- Parrado, C. I. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el Primer Grado de Educación Básica Primaria*. Bogotá: Universidad de Bogotá.
- Peña, F. J. (2018). El placer de leer. *Educere*, 22(73), 543-547.
- Peralta, M. (2022). *Desarrollo de competencias socioemocionales en personas con dificultad de comprensión, a través del Método*. CUCC, Universidad de Alcalá.
- Pérez García, J., & López de la Cruz, L. (2015). La lectura fácil: una apuesta por el valor de las organizaciones. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 187-192.

Petit, M. (2000). ¿Construir lectores? *Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires* (págs. 1-4). 2001: Google Docs.

Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos»* (págs. 1-27). Ballobar: Gobierno de Aragón.

Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 157-167.

Pimentel, L. A. (1990). Sobre la lectura. *Acta Poética*, 49-80.

RAE. (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de dle.rae.es:
<http://dle.rae.es/?id=N3aBbsZ>

Ramírez, R. (2016). *La lectura como actividad placentera: estudio comparativo del Center for Teaching and Learning y el CEIP La Raza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., & Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (Affective Norms for English Words). *Behavior Research Methods*, 3(39), 600-605.

Rivero, M., & Saldaña, D. (2020). ¿Legibilidad es sinónimo de comprensión en Lectura Fácil? Una revisión de estudios sobre comprensión lectora en textos adaptados o simplificados y su calidad metodológica. En A. Díez, & R. (. Gutiérrez, *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (págs. 714-728). Octaedro.

Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower, & J. Hayes, *Textos en contexto 1. Los*

- procesos de lectura y escritura* (págs. 13-71). Asociación internacional de Lectura.
- Ruiz, P. Á., & Cifo, M. I. (2020). Análisis de la valencia, Arousal y Dominancia durante la práctica de expresión corporal en secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 11(63), 9-21.
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer: el aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 863-878.
- Sacido López, S. (2015). Intervención Logopédica sobre la comprensión lectora en una adolescente con síndrome de Down. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 43-47.
- Salazar, S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 37(66), 13-46.
- Sandoval, M. (1991). "Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de Educación Superior. *Paradigmas*, 12.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (AAIDD, 12.ª edición)*. (M. A. Verdugo, & P. Navas, Trads.) Hogrefe TEA Ediciones.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.

- Speer, N., Zacks, J., & Reynolds, J. (Mayo de 1999). Human Brain Activity Time-Locked to Narrative Event Boundaries. *Psychological Science*, 18(5), 449-455.
- Sulkes, S. (2020). *DSM-5*. Obtenido de www.msmanuals.com:
<https://www.msmanuals.com/es-es/hogar/salud-infantil/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
- Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016). The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 297–310.
- Tovar, J. R., Vargas, K., Ochoa, A. F., & Díaz, J. D. (2021). Placer por la lectura independiente: una propuesta para su medición. *Publicaciones*, 51(2), 289-305.
- Troncoso, M., & Del Cerro, M. (2009). Los métodos de lectura y escritura para alumnos con deficiencia mental. En M. V. Troncoso, & M. M. Del Cerro, *Síndrome de Down: Lectura y escritura* (págs. 108-123). Santander: Fundación Iberoamericana Down21.
- Troncoso, M., & Flórez, J. (2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 50-59.
- van de Bos, K., Nakken, H., Nicolay, P., & van Houten, E. (Noviembre de 2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 835-849.

- Vara, E. (2022). *Érase una vez en tu cerebro. Cómo y por qué disfrutas tanto con algunas historias*. Ariel.
- Verdugo, M., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (236), 7-21.
- vidasolidaria.com. (9 de Octubre de 2012). Obtenido de Vida Solidaria:
<http://www.vidasolidaria.com/noticias/2012-10-09/origen-del-movimiento-lectura-facil-1910.html>
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vived, E., & Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vived, E., Atarés, L., & Sánchez, Á. (2005). Inicio del aprendizaje lector en niños y niñas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*, (págs. 1-9).
- Vogt, M. (Abril/Mayo de 2005). Building inclusive communities through literacy: The role of professional development. *Reading Today*, 6.
- Wilson, R., Boyle, P., Yu, L., Barnes, L., Schneider, J., & Bennett, D. (2013). Life-span cognitive activity, neuropathologic burden, and cognitive aging. *Neurology*, 314-321.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723.

Zavala, V. (2022). *Desencuentros con la escritura*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico-IEP.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Anexos

I.	Cuestionario de hábitos lectores	178
II.	Cuestionario de estado de ánimo	179
III.	Cuestionario de placer lector	180
IV.	Texto 1 – Harry Potter (original)	181
V.	Texto 1 – Harry Potter (adaptación de formato).....	182
VI.	Texto 1 – Harry Potter (adaptación de lenguaje)	184
VII.	Texto 1 – Harry Potter (adaptación de contenido)	185
VIII.	Texto 1 – Harry Potter (adaptación en Lectura Fácil)	186
IX.	Cuestionario de comprensión lectora - Texto 1 (Harry Potter)	189
X.	Texto 2 – La edad de la ira (texto original).....	193
XI.	Texto 2 – La edad de la ira (adaptación de formato).....	194
XII.	Texto 2 – La edad de la ira (adaptación de lenguaje).....	196
XIII.	Texto 2 – La edad de la ira (adaptación de contenido).....	197
XIV.	Texto 2 – La edad de la ira (adaptación en Lectura Fácil).....	198
XV.	Cuestionario de comprensión lectora – Texto 2 (La edad de la ira).....	200
XVI.	Texto 3 – La isla del tesoro (texto original)	203
XVII.	Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación de formato)	204
XVIII.	Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación de lenguaje).....	206

XIX.	Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación de contenido).....	207
XX.	Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación en Lectura Fácil).....	208
XXI.	Cuestionario de comprensión lectora - Texto 3 (La isla del tesoro)	210
XXII.	Texto 4: Drácula (texto original).....	213
XXIII.	Texto 4: Drácula (adaptación de formato).....	214
XXIV.	Texto 4: Drácula (adaptación de lenguaje).....	216
XXV.	Texto 4: Drácula (adaptación de contenido)	217
XXVI.	Texto 4: Drácula (adaptación en Lectura Fácil)	218
XXVII.	Cuestionario de comprensión lectora - Texto 4 (Drácula).....	220
XXVIII.	Texto 5: La historia interminable (texto original)	223
XXIX.	Texto 5: La historia interminable (adaptación de formato).....	224
XXX.	Texto 5: La historia interminable (adaptación de lenguaje)	225
XXXI.	Texto 5: La historia interminable (adaptación de contenido).....	227
XXXII.	Texto 5: La historia interminable (adaptación en Lectura Fácil).....	228
XXXIII.	Cuestionario de comprensión lectora - Texto 5 (La historia interminable)	229
XXXIV.	Consentimiento informado familias/ tutores legales	232
XXXV.	Consentimiento informado participantes (en Lectura Fácil)	234

I. Cuestionario de hábitos lectores

Participante: _____ Edad: _____

Sexo: _____

Contesta a estas preguntas sobre cuánto te gusta leer.

El 1 es la puntuación más baja, y el 5 la más alta.

1	Casi nunca.
2	A veces.
3	Normalmente.
4	Casi siempre.
5	Siempre.

1) En mi tiempo libre, leo libros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2) Leo por diversión.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3) Leo algo todas las semanas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4) En mi familia todos leemos libros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) Cuando quiero entretenerme, leo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6) Terminó los libros que empiezo a leer.

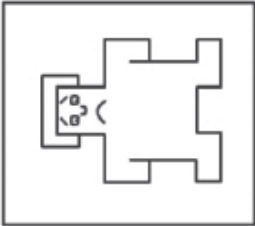
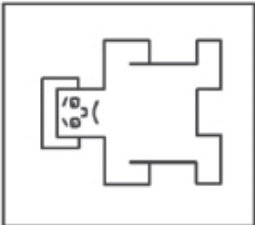
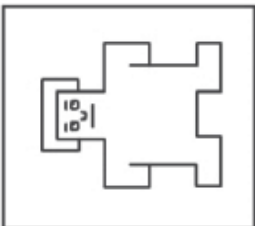
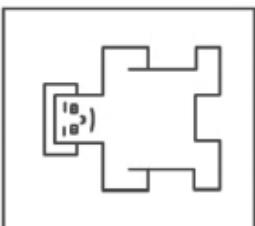
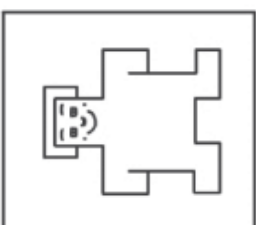


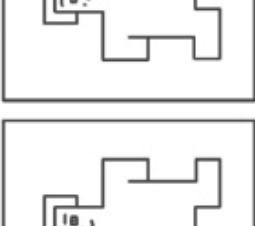
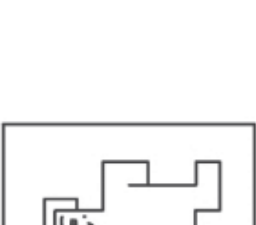
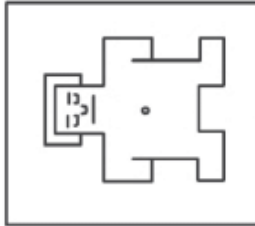
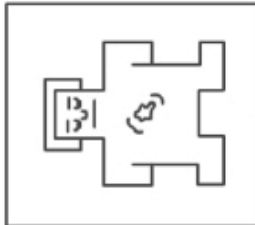
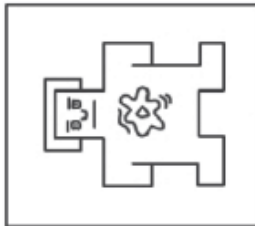
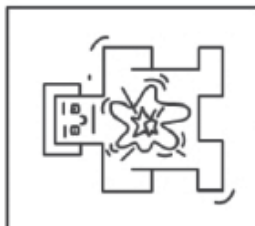



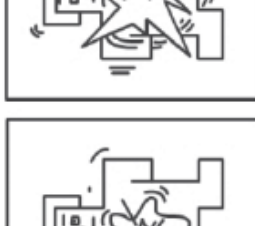

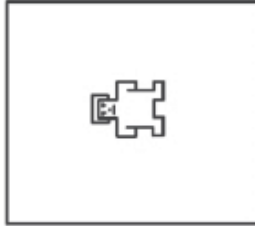
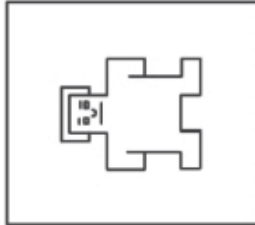
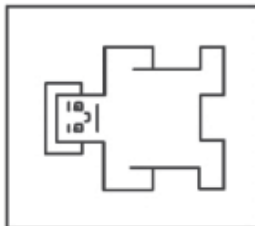
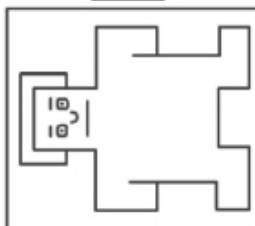
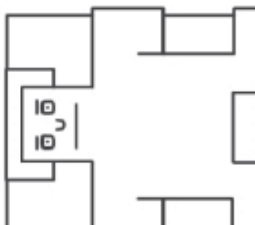


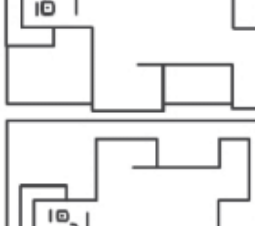

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

II. Cuestionario de estado de ánimo

SESIÓN _____ Participante: _____ Edad: _____ Sexo _____

¿Cómo me siento hoy?

Rodea en cada fila dónde te situarías (del 1 al 9).

 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7	 8	 9
 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7	 8	 9
 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7	 8	 9

III. Cuestionario de placer lector

Participante: _____ Edad: _____

Sexo: _____

Contesta a estas preguntas

sobre cuánto te ha gustado el texto que has leído.

El 1 es la puntuación más baja, y el 5 la más alta.

1	Nada
2	Poco.
3	Normal.
4	Bastante.
5	Mucho.

1) El texto me ha gustado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2) Me gustaría seguir leyendo ahora, para saber qué pasa después.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3) El tema me ha parecido interesante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4) Este tipo de historias son aburridas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) Saber qué pasa después me da lo mismo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6) Quiero leer más textos como este.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7) Este texto me ha parecido pesado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8) He tenido suficiente con lo que he leído, no me apetece leer más.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9) Me gustaría seguir leyendo otro día, para saber qué pasa después.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10) He disfrutado de esta sesión de lectura.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV. Texto 1 - Harry Potter (original)

El señor Dursley cayó en un sueño intranquilo, pero el gato que estaba sentado en la pared del jardín no mostraba señales de adormecerse. Estaba tan inmóvil como una estatua, con los ojos fijos, sin pestañear, en la esquina de Privet Drive. Apenas tembló cuando se cerró la puerta del coche en la calle de al lado, ni cuando dos lechuzas volaron sobre su cabeza. La verdad es que el gato no se movió hasta la medianoche.

Un hombre apareció en la esquina que el gato había estado observando, y lo hizo tan súbita y silenciosamente que se podría pensar que había surgido de la tierra. La cola del gato se agitó y sus ojos se entornaron.

En Privet Drive nunca se había visto un hombre así. Era alto, delgado y muy anciano, a juzgar por su pelo y barba plateados, tan largos que podría sujetarlos con un cinturón. Llevaba una túnica larga, una capa color púrpura que barría el suelo y botas con tacón alto y hebillas. Sus ojos azules eran claros, brillantes y centellaban detrás de unas gafas de cristales de media luna. Tenía una nariz muy larga y torcida, como si se la hubiera fracturado alguna vez. El nombre de aquel hombre era Albus Dumbledore.

Albus Dumbledore no parecía darse cuenta de que había llegado a una calle en donde todo lo suyo, desde su nombre hasta sus botas, era mal recibido. Estaba muy ocupado revolviendo en su capa, buscando algo, pero pareció darse cuenta de que lo observaban porque, de pronto, miró al gato, que todavía lo contemplaba con fijeza desde la otra punta de la calle. Por alguna razón, ver al gato le pareció divertido. Rio entre dientes y murmuró.

-Debería haberlo sabido.

Encontró en su bolsillo interior lo que estaba buscando. Parecía un encendedor de plata. Lo abrió, lo sostuvo alto en el aire y lo encendió. La luz más cercana de la calle se apagó con un leve estallido. Lo encendió otra vez y la siguiente lámpara quedó a oscuras. Doce veces hizo funcionar el Apagador, hasta que las últimas luces que quedaron en toda la calle fueron dos alfileres lejanos; los ojos del gato que observaba. Si alguien hubiera mirado por la ventana en aquel momento, aunque fuera la señora Dursley con sus ojos como cuentas, pequeños y brillantes, no habría podido ver lo que sucedía en la calle. Dumbledore volvió a guardar el Apagador dentro de su capa y fue hacia el número 4 de la calle, donde se sentó en la pared, cerca del gato. No lo miró, pero después de un momento le dirigió la palabra.

-Me alegro de verla aquí, profesora MacGonagall.

V. Texto 1 - Harry Potter (adaptación de formato)

El señor Dursley cayó en un sueño intranquilo,
pero el gato que estaba sentado en la pared del jardín
no mostraba señales de adormecerse.
Estaba tan inmóvil como una estatua,
con los ojos fijos, sin pestañear,
en la esquina de Privet Drive.

Apenas tembló cuando se cerró la puerta del coche en la calle de al lado,
ni cuando dos lechuzas volaron sobre su cabeza.
La verdad es que el gato no se movió hasta la medianoche.
Un hombre apareció en la esquina que el gato había estado observando,
y lo hizo tan súbita y silenciosamente
que se podría pensar que había surgido de la tierra.
La cola del gato se agitó y sus ojos se entornaron.

En Privet Drive nunca se había visto un hombre así.
Era alto, delgado y muy anciano,
a juzgar por su pelo y barba plateados,
tan largos que podría sujetarlos con un cinturón.
Llevaba una túnica larga,
una capa color púrpura que barría el suelo
y botas con tacón alto y hebillas.
Sus ojos azules eran claros,
brillantes y centellaban detrás de unas gafas de cristales de media luna.
Tenía una nariz muy larga y torcida,
como si se la hubiera fracturado alguna vez.
El nombre de aquel hombre era Albus Dumbledore.

Albus Dumbledore no parecía darse cuenta
de que había llegado a una calle en donde todo lo suyo,
desde su nombre hasta sus botas, era mal recibido.

Estaba muy ocupado revolviendo en su capa, buscando algo,
pero pareció darse cuenta de que lo observaban
porque, de pronto, miró al gato,
que todavía lo contemplaba con fijeza desde la otra punta de la calle.

Por alguna razón, ver al gato le pareció divertido.
Rio entre dientes y murmuró.

- Debería haberlo sabido.

Encontró en su bolsillo interior lo que estaba buscando.
Parecía un encendedor de plata.
Lo abrió, lo sostuvo alto en el aire y lo encendió.
La luz más cercana de la calle se apagó con un leve estallido.
Lo encendió otra vez y la siguiente lámpara quedó a oscuras.
Doce veces hizo funcionar el Apagador,
hasta que las últimas luces que quedaron en toda la calle
fueron dos alfileres lejanos;
los ojos del gato que observaba.

Si alguien hubiera mirado por la ventana en aquel momento,
aunque fuera la señora Dursley con sus ojos como cuentas, pequeños y
brillantes,
no habría podido ver lo que sucedía en la calle.
Dumbledore volvió a guardar el Apagador dentro de su capa
y fue hacia el número 4 de la calle,
donde se sentó en la pared, cerca del gato.

No lo miró, pero después de un momento le dirigió la palabra.

- Me alegro de verla aquí, profesora MacGonagall.

VI. Texto 1 - Harry Potter (adaptación de lenguaje)

El señor Dursley se quedó dormido aunque estaba intranquilo, pero el gato que estaba sentado en la pared del jardín no se dormía. Estaba quieto como una estatua, y miraba fijamente a la esquina de la calle Privet Drive. Cuando se cerró la puerta del coche en la calle de al lado, el gato ni siquiera tembló; tampoco cuando dos lechuzas volaron sobre su cabeza. La verdad es que el gato no se movió hasta la medianoche.

Un hombre apareció por la esquina que el gato estaba mirando. Apareció de repente, y de una forma tan silenciosa, que parecía que había surgido de la tierra. El gato movió la cola y entornó los ojos.

En Privet Drive nunca habían visto un hombre así. Era alto, delgado y muy mayor, con el pelo y barba grises y tan largos que le llegaban a la cintura. Llevaba una túnica larga, una capa morada que le arrastraba por el suelo y unas botas con tacón alto y hebillas. Tenía los ojos azul claro, y brillaban detrás de unas gafas con forma de media luna. Tenía la nariz muy larga y torcida, como si se la hubiera roto alguna vez. El hombre se llamaba Albus Dumbledore.

Albus Dumbledore no se daba cuenta de que en esa calle todas esas cosas, desde su nombre hasta sus botas, era mal recibido. El hombre buscaba algo en su capa, y parecía que no se daba cuenta de que lo estaban mirando. De pronto, miró al gato, que todavía lo miraba fijamente desde la otra punta de la calle. Por alguna razón, ver al gato le pareció divertido. Rio entre dientes y dijo:

-Debería haberlo sabido.

Encontró en un bolsillo de dentro de la capa lo que estaba buscando. Parecía un mechero de plata. Lo abrió, lo levantó y lo encendió. La luz de la farola más cercana se apagó con un pequeño estallido. Lo encendió otra vez y la siguiente farola quedó a oscuras. El hombre hizo funcionar el Apagador doce veces, hasta que las últimas luces que quedaron en toda la calle eran dos puntos lejanos; mientras, el gato lo seguía observando. Si alguien hubiera mirado por la ventana en aquel momento no habría podido ver lo que pasaba en la calle; ni siquiera la señora Dursley con sus ojos pequeños y brillantes como perlas. Dumbledore volvió a guardar el Apagador dentro de su capa y fue hacia el número 4 de la calle. Allí se sentó en la pared, cerca del gato. No lo miró, pero después de un momento le dijo:

-Me alegro de verla aquí, profesora MacGonagall.

VII. Texto 1 – Harry Potter (adaptación de contenido)

El señor Dursley cayó en un sueño intranquilo, pero el gato que estaba sentado en la pared del jardín no mostraba señales de adormecerse. Estaba tan inmóvil como una estatua, con los ojos fijos, sin pestañear, en la esquina de Privet Drive. Apenas tembló cuando se cerró la puerta del coche en la calle de al lado, ni cuando dos lechuzas volaron sobre su cabeza. La verdad es que el gato no se movió hasta la medianoche.

Un hombre apareció en la esquina que el gato había estado observando, y lo hizo tan súbita y silenciosamente que se podría pensar que había surgido de la tierra.

Era alto, delgado y muy anciano, a juzgar por su pelo y barba plateados, tan largos que podría sujetarlos con un cinturón. Llevaba una túnica larga, una capa color púrpura y botas con tacón alto y hebillas. Sus ojos azules eran claros, brillantes y centellaban detrás de unas gafas de cristales de media luna. Tenía una nariz muy larga y torcida. El nombre de aquel hombre era Albus Dumbledore.

Albus Dumbledore no parecía darse cuenta de que había llegado a una calle en donde todo lo suyo, era mal recibido. Estaba muy ocupado revolviendo en su capa, buscando algo, pero pareció darse cuenta de que lo observaban porque, de pronto, miró al gato, que todavía lo contemplaba con fijeza desde la otra punta de la calle. Rio entre dientes y murmuró.

-Debería haberlo sabido.

Encontró en su bolsillo interior lo que estaba buscando. Parecía un encendedor de plata. Lo abrió, lo sostuvo alto en el aire y lo encendió. La luz más cercana de la calle se apagó. Lo encendió otra vez y la siguiente lámpara quedó a oscuras. Doce veces hizo funcionar el Apagador, hasta que las últimas luces que quedaron en toda la calle fueron dos alfileres lejanos; los ojos del gato que observaba. Dumbledore volvió a guardar el Apagador dentro de su capa y fue hacia el número 4 de la calle, donde se sentó en la pared, cerca del gato. No lo miró, pero después de un momento le dirigió la palabra.

-Me alegro de verla aquí, profesora MacGonagall.

VIII. Texto 1 – Harry Potter (adaptación en Lectura Fácil)

El señor Dursley se durmió intranquilo.

Pero el gato, que estaba sentado en la pared del jardín, no se dormía.

El gato estaba quieto.

Miraba muy atento a la esquina de la calle Privet Drive.

No se movió cuando se cerró la puerta de un coche en la calle de al lado.

Ni cuando 2 lechuzas volaron sobre su cabeza.

Sin embargo, se movió a medianoche.

Cuando un hombre apareció en silencio por la esquina que el gato estaba mirando.

Al verle, meneó la cola y los ojos.

El hombre era alto, delgado y muy anciano.

El pelo de su cabeza y de su barba era blanco y muy largo.

Llevaba una túnica larga, una capa morada que le llegaba hasta los pies y unas botas con tacón alto y **hebillas**.

Sus ojos eran azules, claros y brillantes.

Usaba unas gafas de cristales con forma de media luna.

Tenía una nariz larga y torcida.

Su nombre era Albus Dumbledore.

Albus Dumbledore no se daba cuenta

de que en esa calle era mal recibido.

Estaba muy ocupado buscando algo en su capa.

Mientras tanto vio que el gato le miraba

desde la otra punta de la calle.
Le miró, se rió y dijo muy bajito:

- Lo sabía.

Encontró una especie de mechero de plata
en el bolsillo interior de su capa.
Lo abrió, lo sostuvo en el aire y lo encendió.
Al encenderlo la primera vez,
la farola más cercana de la calle se apagó.

Cada vez que lo encendía una luz se apagaba.
Hizo el mismo gesto 12 veces
hasta que la calle quedó a oscuras.
El mechero era un Apagador.

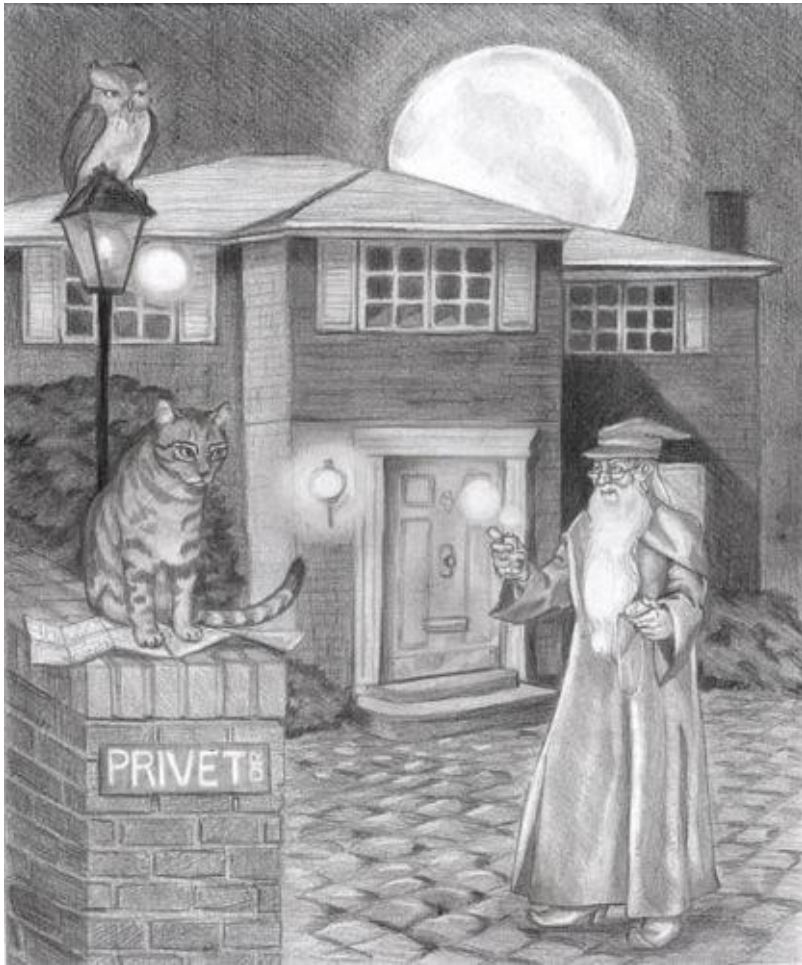
La única luz que se veía
era la de los ojos del gato que seguía mirando.

Dumbledore guardó el mechero dentro de su capa
y fue a sentarse en la pared, cerca del gato.

No le miró.

Pero al cabo de un rato le habló:

- Me alegro de verla aquí, profesora MacGonagall.



IX. Cuestionario de comprensión lectora - Texto 1 (Harry Potter)

Participante: _____ Edad: _____

Sexo: _____

Contesta a estas preguntas sobre el texto que has leído.

Rodea la opción correcta en cada pregunta.

1. ¿Qué actitud tiene el gato?:

- a) Tranquila
- b) Nerviosa
- c) Impasible
- d) Concentrada

2. ¿Dónde estaba subido el gato?:

- a) En un coche
- b) En una farola
- c) En un muro
- d) En un tejado

3. ¿Cómo eran las gafas que lleva el personaje?:

- a) Azules, claras y brillantes.
- b) Moradas y torcidas.
- c) Con cristales en forma de media luna.
- d) Grandes y con hebillas.

4. Rodea la opción que sea verdadera:

- a) A Albus Dumbledore no le gusta esa calle.
- b) A la gente que vive en esa calle no le gusta Albus Dumbledore.
- c) Albus Dumbledore no sabe en qué calle está.
- d) Al gato no le gusta Albus Dumbledore.

5. ¿Por qué el gato mira a Albus Dumbledore?:

- a) Porque ya se conocen.
- b) Porque hace ruido.
- c) Porque apaga las farolas.
- d) Porque no le gustan los desconocidos.

6. ¿Por qué sonrió Dumbledore mientras el gato le miraba?:

- a) Porque se asustó al verlo.
- b) Porque reconoció al gato.
- c) Porque estaba buscando algo en su capa.
- d) Porque se cerró la puerta de un coche.

7. ¿Quién es Albus Dumbledore?:

- a) Un gato negro.
- b) Un joven mago.
- c) Un mago anciano.
- d) Un niño mago.

8. ¿Qué hace el protagonista con lo que saca de su túnica?:

- a) Encender un mechero.
- b) Encender la farola más cercana.
- c) Apagar todas las luces de las casas.
- d) Apagar las 12 farolas de la calle.

9. ¿Qué objeto es lo que busca Dumbledore entre su ropa?:

- a) Una varita.
- b) Un encendedor.
- c) Un apagador.
- d) Un mechero.

10. ¿Qué dos personajes inician una conversación?:

- a) Albus Dumbledore y el señor Dursley.
- b) Privet Drive y la Profesora MacGonagall.
- c) Albus Dumbledore y la Profesora MacGonagall.
- d) La profesora MacGonagall y el Señor Dursley.

X. Texto 2 - La edad de la ira (texto original)

Me cuesta creer que haya matado a nadie. Leo el informe policial una y otra vez y sigo sin entender bien lo que pudo pasar en aquella casa. El chico apenas habla. Se limita a mirar al suelo, esquivando miradas y gestos de desprecio. El juicio es rápido. Casi instantáneo. Estos asuntos se deciden deprisa, me informa un amigo psicólogo. Trabaja como orientador y profesor de apoyo en el centro de menores donde van a internarlo. En dos años, cuando tenga la mayoría de edad, pasará a una cárcel común y corriente. Su homicidio no merece menos castigo, afirman los medios. Sobre todo, teniendo en cuenta los terribles sucesos que se han ido sumando en los últimos meses. Demasiados casos de menores que violan y asesinan a compañeras de clase. Menores que agreden brutalmente a padres y profesores. Incluso hay quien, a la luz de estos sucesos, pide que se endurezca la ley. El de Marcos no es un caso único, insiste mi amigo, experto en conflictos de violencia doméstica, y casi sin pestañear me cuenta otra decena de ellos a los que los medios de comunicación no les han prestado tanta atención. Éste es distinto: demasiada crueldad. Demasiado imprevista. Sus amigos y profesores siguen consternados. Nadie esperaba que pasase algo así. Nadie creía que ese chico pudiera hacer lo que según este informe policial realmente hizo. Los hechos y sus coordenadas son muy simples. Terriblemente nítidos. Un piso de tres dormitorios en un barrio residencial —anodino, tranquilo, idéntico a otros tantos— de la zona este de Madrid. Una familia compuesta por cuatro hermanos —de entre doce y diecinueve años— que viven con su padre, viudo tras la repentina muerte de su mujer en un accidente de coche nueve meses atrás. Un sospechoso de dieciséis años que, una semana antes, acababa de empezar primero de Bachillerato en el IES Dámaso Alonso, el mismo instituto donde había cursado la Secundaria. Y un crimen, brutal e incomprensible, que conmociona a la opinión pública de todo un país.

FERNANDO J. LÓPEZ, *La edad de la ira* (Editorial Booket)

XI. Texto 2 - La edad de la ira (adaptación de formato)

Me cuesta creer que haya matado a nadie.

Leo el informe policial una y otra vez

y sigo sin entender bien lo que pudo pasar en aquella casa.

El chico apenas habla.

Se limita a mirar al suelo,

esquivando miradas y gestos de desprecio.

El juicio es rápido. Casi instantáneo.

Estos asuntos se deciden deprisa, me informa un amigo psicólogo.

Trabaja como orientador y profesor de apoyo

en el centro de menores donde van a internarlo.

En dos años, cuando tenga la mayoría de edad,

pasará a una cárcel común y corriente.

Su homicidio no merece menos castigo, afirman los medios.

Sobre todo, teniendo en cuenta los terribles sucesos

que se han ido sumando en los últimos meses.

Demasiados casos de menores que violan

y asesinan a compañeras de clase.

Menores que agreden brutalmente a padres y profesores.

Incluso hay quien, a la luz de estos sucesos,

pide que se endurezca la ley.

El de Marcos no es un caso único,

insiste mi amigo, experto en conflictos de violencia doméstica,

y casi sin pestañear me cuenta otra decena de ellos

a los que los medios de comunicación no les han prestado tanta atención.

Éste es distinto: demasiada crueldad.

Demasiado imprevista.

Sus amigos y profesores siguen consternados.

Nadie esperaba que pasase algo así.

Nadie creía que ese chico pudiera hacer lo que según este informe policial realmente hizo.

Los hechos y sus coordenadas son muy simples.

Terriblemente nítidos.

Un piso de tres dormitorios en un barrio residencial anodino, tranquilo, idéntico a otros tantos, de la zona este de Madrid.

Una familia compuesta por cuatro hermanos, de entre doce y diecinueve años, que viven con su padre, viudo tras la repentina muerte de su mujer en un accidente de coche nueve meses atrás.

Un sospechoso de dieciséis años que, una semana antes, acababa de empezar primero de Bachillerato en el IES Dámaso Alonso, el mismo instituto donde había cursado la Secundaria.

Y un crimen, brutal e incomprensible, que conmociona a la opinión pública de todo un país.

Fernando J. López, **La edad de la ira** (Editorial Booket)

XII. Texto 2 – La edad de la ira (adaptación de lenguaje)

Me cuesta creer que ese chico haya matado a nadie. Leo el informe policial una y otra vez. Y sigo sin entender bien lo que pudo pasar en aquella casa. El chico casi no habla. Solo mira al suelo, para no mirar a los ojos a los demás y ver sus caras de desprecio. El juicio es muy rápido. Un amigo mío es psicólogo, y dice que estos asuntos se deciden deprisa. Mi amigo trabaja como orientador y profesor de apoyo en el centro de menores donde van a internar al chico. También me cuenta que, dentro de dos años, el chico cumplirá 18. Entonces irá a una cárcel normal, con adultos. Los medios de comunicación dicen que se lo merece. Sobre todo, después de las cosas tan terribles que han pasado en los últimos meses. Demasiados casos de menores que violan y asesinan a compañeras de clase. Menores que agreden a sus padres y sus profesores de forma brutal. Hay gente que dice que la ley debería ser más dura en estos casos. Mi amigo dice que el de Marcos no es el único caso. Mi amigo también es experto en violencia doméstica. Por eso, me cuenta varios casos parecidos, pero que no han salido en los medios de comunicación. Este caso es distinto: es demasiado cruel. Nadie se lo imaginaba. Sus amigos y profesores todavía están muy impresionados. Nadie creía que ese chico pudiera hacer algo así, algo como lo que pone en el informe policial. Los hechos y son muy simples y claros. Un piso de tres dormitorios en un barrio tranquilo y aburrido de la zona este de Madrid. Una familia con cuatro hermanos de entre 12 y 19 años. Los cuatro hermanos viven con su padre. El padre se quedó viudo hace 9 meses, cuando su mujer tuvo un accidente de coche. El sospechoso tiene 16 y acababa de empezar primero de Bachillerato en el IES Dámaso Alonso una semana antes. El chico había estudiado la secundaria en ese mismo instituto. Un crimen brutal que nadie puede entender, y que impresiona a todo el país.

FERNANDO J. LÓPEZ, **La edad de la ira** (*Editorial Booket*)

XIII. Texto 2 – La edad de la ira (adaptación de contenido)

El chico apenas habla. Se limita a mirar al suelo, esquivando miradas y gestos de desprecio. Me cuesta creer que haya matado a nadie. Leo el informe policial una y otra vez y sigo sin entender bien lo que pudo pasar en aquella casa. Sus amigos y profesores siguen consternados. Nadie esperaba que pasase algo así. Los hechos y sus coordenadas son muy simples. Un piso de tres dormitorios en un barrio residencial, tranquilo, de la zona este de Madrid. Una familia compuesta por cuatro hermanos —de entre doce y diecinueve años— que viven con su padre, viudo tras la muerte de su mujer en un accidente de coche nueve meses atrás. Un sospechoso de dieciséis años que, una semana antes, acababa de empezar primero de Bachillerato, el mismo instituto donde había cursado la Secundaria. Y un crimen, brutal e incomprensible, que conmociona a la opinión pública de todo un país.

El juicio es rápido. Estos asuntos se deciden deprisa, me informa un amigo psicólogo. Trabaja en el centro de menores donde van a internarlo. En dos años, cuando tenga la mayoría de edad, pasará a una cárcel común. Su homicidio no merece menos castigo, afirman los medios. Incluso hay quien pide que se endurezca la ley. Sobre todo, teniendo en cuenta los terribles sucesos que se han ido sumando en los últimos meses. Demasiados casos de menores que violan y asesinan a compañeras de clase. Menores que agreden brutalmente a padres y profesores. El de Marcos no es un caso único, insiste mi amigo, y me cuenta otra decena de ellos a los que los medios de comunicación no les han prestado tanta atención. Éste es distinto: demasiada crueldad. Demasiado imprevista.

FERNANDO J. LÓPEZ, *La edad de la ira* (Editorial Booket)

XIV. Texto 2 - La edad de la ira (adaptación en Lectura Fácil)

El chico casi no habla.

Solo mira al suelo, para no mirar a los ojos a los demás
y ver sus caras de desprecio.

Me cuesta creer que ese chico haya matado a nadie.

Leo el informe policial una y otra vez.

Y sigo sin entender bien lo que pudo pasar en aquella casa.

Nadie esperaba que pasase algo así.

Sus amigos y profesores todavía están muy impresionados.

Los hechos y son muy simples y claros:

Un piso de tres dormitorios en un barrio tranquilo
de la zona este de Madrid.

Una familia con cuatro hermanos de entre 12 y 19 años.

Los cuatro hermanos viven con su padre.

El padre se quedó viudo hace 9 meses,
cuando su mujer tuvo un accidente de coche.

El sospechoso tiene 16 años,
y acababa de empezar primero de Bachillerato una semana antes.

Un crimen brutal que nadie puede entender,
y que impresiona a todo el país.

El juicio es muy rápido.

Un amigo mío es psicólogo,
y dice que estos asuntos se deciden deprisa.

Mi amigo trabaja en el centro de menores donde van a internar al chico.

También me cuenta que, dentro de dos años, el chico cumplirá 18.

Entonces irá a una cárcel normal, con adultos.

Los medios de comunicación dicen que se lo merece.

Hay gente que dice que la ley debería ser más dura en estos casos.

Sobre todo, después de las cosas tan terribles
que han pasado en los últimos meses.
Demasiados casos de menores que violan
y asesinan a compañeras de clase.
Menores que agreden a sus padres
y sus profesores de forma brutal.

Mi amigo dice que el de Marcos no es el único caso.
Y me cuenta varios casos parecidos,
pero que no han salido en los medios de comunicación.
Este caso es distinto: es demasiado cruel.
Nadie se lo imaginaba.

Fernando J. López, **La edad de la ira** (Editorial Booket)

XV. Cuestionario de comprensión lectora – Texto 2 (La edad de la ira)

Participante: _____ Edad: _____

Sexo: _____

**Contesta a estas preguntas sobre el texto que has leído.
Rodea la opción correcta en cada pregunta.**

1. ¿Qué actitud ha adoptado el chico?:

- a) Callada
- b) Nerviosa
- c) Rebelde
- d) Peligrosa

2. ¿Cómo es el barrio donde vive el chico?:

- a) Céntrico
- b) Bonito.
- c) Tranquilo.
- d) Concurrido.

3. ¿Cuánto tiempo hace que murió su madre?:

- a) 9 semanas.
- b) Una semana.
- c) 9 años.
- d) 9 meses.

4. Rodea la opción que sea verdadera:

- a) El chico ha ido a la cárcel.
- b) El chico ha cometido un crimen que nadie se esperaba.
- c) Han matado al chico de forma brutal.
- d) El psicólogo del centro ha estado en el juicio del chico.

5. ¿Qué siente el narrador ante el crimen?:

- a) Ira, piensa que se merece un castigo.
- b) Comprensión, sabía que pasaría algo así.
- c) Miedo, no quiere saber nada del chico.
- d) Incredulidad, no se lo puede creer.

6. ¿Por qué hay gente que quiere cambiar la ley?:

- a) Para castigar más a los jóvenes que cometen crímenes.
- b) Para que los menores no vayan a cárceles de adultos.
- c) Para que haya más psicólogos en los centros de menores.
- d) Para salir en los medios de comunicación.

7. ¿Quién es Marcos?:

- a) El psicólogo.
- b) El chico.
- c) El narrador.
- d) El padre.

8. ¿Qué lee el narrador una y otra vez?:

- a) El informe forense.
- b) El informe judicial.
- c) El informe policial.
- d) El informe familiar.

9. ¿Qué otras cosas han pasado en los últimos meses?:

- a) Asesinatos de padres y profesores.
- b) Asesinatos y violaciones a alumnas.
- c) Agresiones a alumnas y profesores.
- d) Agresiones y violaciones a padres.

10. ¿Cuántos son en la familia de Marcos?:

- a) Cuatro hermanos, de entre 12 y 19 años, y su padre.
- b) Cuatro hermanos, de entre 12 y 16 años, su padre y su madre.
- c) Cuatro hermanos, de entre 12 y 19 años, su padre y su madre.
- d) Cuatro hermanos, de entre 12 y 19 años, y su madre.

XVI. Texto 3 – La isla del tesoro (texto original)

I. Y el viejo marino llegó a la posada del «Almirante Benbow»

El squire Trelawney, el doctor Livesey y algunos otros caballeros me han indicado que ponga por escrito todo lo referente a la Isla del Tesoro, sin omitir detalle, aunque sin mencionar la posición de la isla, ya que todavía en ella quedan riquezas enterradas; y por ello tomo mi pluma en este año de gracia de 17... y mi memoria se remonta al tiempo en que mi padre era dueño de la hostería «Almirante Benbow», y el viejo curtido navegante, con su rostro cruzado por un sablazo, buscó cobijo para nuestro techo. Lo recuerdo como si fuera ayer, meciéndose como un navío llegó a la puerta de la posada, y tras él arrastraba, en una especie de angarillas, su cofre marino; era un viejo recio, macizo, alto, con el color de bronce viejo que los océanos dejan en la piel; su coleta embreada le caía sobre los hombros de una casaca que había sido azul; tenía las manos agrietadas y llenas de cicatrices, con uñas negras y rotas; y el sablazo que cruzaba su mejilla era como un costurón de siniestra blancura. Lo veo otra vez, mirando la ensenada y masticando un silbido; de pronto empezó a cantar aquella antigua canción marinera que después tan a menudo le escucharía:

«Quince hombres en el cofre del muerto... ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Y una botella de ron!».

con aquella voz cascada, que parecía afinada en las barras del cabrestante. Golpeó en la puerta con un palo, una especie de astil de bichero en que se apoyaba, y, cuando acudió mi padre, en un tono sin contemplaciones le pidió que le sirviera un vaso de ron. Cuando se lo trajeron, lo bebió despacio, como hacen los catadores, chascando la lengua, y sin dejar de mirar a su alrededor, hacia los acantilados, y fijándose en la muestra que se balanceaba sobre la puerta de nuestra posada.

—Es una buena rada —dijo entonces—, y una taberna muy bien situada. ¿Viene mucha gente por aquí, eh, compañero?

Mi padre le respondió que no; pocos clientes, por desgracia.

—Bueno; pues entonces aquí me acomodaré. ¡Eh, tú, compadre! —le gritó al hombre que arrastraba las angarillas—. Atraca aquí y echa una mano para subir el cofre. Voy a hospedarme unos días —continuó—. Soy hombre llano; ron; tocino y huevos es todo lo que quiero, y aquella roca de allá arriba, para ver pasar los barcos. ¿Que cuál es mi nombre? Llamadme capitán. Y, ¡ah!, se me olvidaba, perdona, camarada... —y arrojó tres o cuatro monedas de oro sobre el umbral—. Ya me avisaréis cuando me haya comido ese dinero —dijo con la misma voz con que podía mandar un barco.

XVII. Texto 3 - La isla del tesoro (adaptación de formato)

1. Y el viejo marino llegó a la posada del «Almirante Benbow»

El squire Trelawney, el doctor Livesey y algunos otros caballeros me han indicado que ponga por escrito todo lo referente a la Isla del Tesoro, sin omitir detalle, aunque sin mencionar la posición de la isla, ya que todavía en ella quedan riquezas enterradas; y por ello tomo mi pluma en este año de gracia de 17...

y mi memoria se remonta al tiempo en que mi padre era dueño de la hostería «Almirante Benbow», y el viejo curtido navegante, con su rostro cruzado por un sablazo, buscó cobijo para nuestro techo.

Lo recuerdo como si fuera ayer, meciéndose como un navío llegó a la puerta de la posada, y tras él arrastraba, en una especie de angarillas, su cofre marino; era un viejo recio, macizo, alto, con el color de bronce viejo que los océanos dejan en la piel; su coleta embreada le caía sobre los hombros de una casaca que había sido azul; tenía las manos agrietadas y llenas de cicatrices, con uñas negras y rotas; y el sablazo que cruzaba su mejilla era como un costurón de siniestra blancura.

Lo veo otra vez, mirando la ensenada y masticando un silbido; de pronto empezó a cantar aquella antigua canción marinera que después tan a menudo le escucharía:

«Quince hombres en el cofre del muerto... ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Y una botella de ron!».

con aquella voz cascada,
que parecía afinada en las barras del cabrestante.
Golpeó en la puerta con un palo,
una especie de astil de bichero en que se apoyaba,
y, cuando acudió mi padre,
en un tono sin contemplaciones le pidió que le sirviera un vaso de ron.

Cuando se lo trajeron, lo bebió despacio,
como hacen los catadores, chascando la lengua,
y sin dejar de mirar a su alrededor,
hacia los acantilados, y fijándose en la muestra
que se balanceaba sobre la puerta de nuestra posada.

—Es una buena rada —dijo entonces—,
y una taberna muy bien situada.
¿Viene mucha gente por aquí, eh, compañero?

Mi padre le respondió que no; pocos clientes, por desgracia.

—Bueno; pues entonces aquí me acomodaré.
¡Eh, tú, compadre! —le gritó al hombre que arrastraba las angarillas—.
Atraca aquí y echa una mano para subir el cofre.
Voy a hospedarme unos días —continuó—.
Soy hombre llano; ron; tocino y huevos es todo lo que quiero,
y aquella roca de allá arriba, para ver pasar los barcos.
¿Que cuál es mi nombre? Llamadme capitán.
Y, ¡ah!, se me olvidaba, perdona, camarada...
—y arrojó tres o cuatro monedas de oro sobre el umbral—.
Ya me avisaréis cuando me haya comido ese dinero —dijo,
con la misma voz con que podía mandar un barco.

XVIII. Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación de lenguaje)

1. La posada del Almirante Benbow

El señor Trelawney, el doctor Livesey y otros caballeros me han dicho que escriba todo lo que sé sobre la Isla del Tesoro. Me han dicho que explique todos los detalles, pero que no diga dónde está la isla, porque todavía quedan riquezas enterradas allí. Por eso, cojo mi pluma empiezo a escribir. Me acuerdo de cuando mi padre era dueño de la posada «Almirante Benbow». Allí llegó para alojarse el viejo marinero, que tenía una cuchillada en la cara. Lo recuerdo como si fuera ayer, moviéndose de un lado a otro como un barco, llegó a la puerta de la posada. Tras él arrastraba un baúl, sobre una carretilla. Era un viejo fuerte, alto, con la piel oscura por el sol. Su coleta le caía sobre los hombros, y llevaba una chaqueta azul muy desgastada. El marinero tenía las manos agrietadas y llenas de cicatrices, con las uñas negras y rotas; la cicatriz que llevaba en la cara era blanca. Me acuerdo que miraba el mar mientras silbaba. De pronto, cantó una canción marinera que después le escuché cantar muchas veces:

«Quince hombres en el cofre del muerto... ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Y una botella de ron!».

Tenía la voz cascada y ronca. Golpeó en la puerta con un palo, que usaba de bastón. Mi padre fue a ver qué quería, y el hombre pidió un vaso de ron. Cuando se lo trajeron, lo bebió despacio, saboreándolo bien, y sin dejar de mirar a su alrededor. Miraba hacia los acantilados, y luego se fijó en el cartel de nuestra posada.

—Este es un buen puerto —dijo entonces—, y la taberna está muy bien situada. ¿Viene mucha gente por aquí, señor?

Mi padre le respondió que no; venían pocos clientes, por desgracia.

—Bueno; pues entonces aquí me quedaré aquí. ¡Eh, muchacho! —le gritó al hombre que arrastraba el baúl—. Ven aquí y ayuda a subir el baúl. Voy a alojarme unos días —continuó—. Soy hombre sencillo; quiero ron, huevos con tocino y aquella roca, para ver pasar los barcos. ¿Que cuál es mi nombre? Llamadme capitán. Perdón, que se me olvidaba... —tiró unas monedas de oro sobre la mesa—. Con esto podéis ir cobrando mis gastos. Avisadme cuando haga falta más dinero —dijo con su voz seria, de capitán de barco.

XIX. Texto 3 – La isla del tesoro (adaptación de contenido)

1. La posada del «Almirante Benbow»

Algunos caballeros me han indicado que ponga por escrito todo sobre la Isla del Tesoro, sin omitir detalle, aunque sin mencionar la posición de la isla. Mi memoria se remonta al tiempo en que mi padre era dueño de la hostería «Almirante Benbow», y el viejo curtido navegante, con su rostro cruzado por un sablazo, llegó a la puerta de la posada. Tras él arrastraba su cofre; era un viejo recio, alto, con la piel color bronce; su coleta le caía sobre una casaca que había sido azul; tenía las manos agrietadas y llenas de cicatrices, con uñas negras y rotas. De pronto empezó a cantar aquella antigua canción que después tan a menudo le escucharía:

«Quince hombres en el cofre del muerto... ¡Ja! ¡Ja! ¡Ja! ¡Y una botella de ron!».

Golpeó en la puerta con un palo y, cuando acudió mi padre, le pidió que le sirviera un vaso de ron. Cuando se lo trajeron, lo bebió despacio, y sin dejar de mirar a su alrededor, hacia los acantilados y sobre la puerta de nuestra posada.

—Es una taberna muy bien situada. ¿Viene mucha gente por aquí, compañero?

Mi padre le respondió que no; pocos clientes, por desgracia.

—Bueno; pues entonces aquí me acomodaré. ¡Eh, tú, echa una mano para subir el cofre! Voy a hospedarme unos días —continuó—. Soy hombre llano; ron; tocino y huevos es todo lo que quiero, y aquella roca, para ver pasar los barcos. ¿Que cuál es mi nombre? Llamadme capitán. Y, ¡ah!, se me olvidaba, perdona, ... —y arrojó tres o cuatro monedas de oro—. Ya me avisaréis cuando me haya comido ese dinero —dijo.

XX. Texto 3 - La isla del tesoro (adaptación en Lectura Fácil)

1. La posada del Almirante Benbow

Varios caballeros amigos míos me han pedido que escriba todo lo que nos ocurrió con la isla del tesoro, desde el inicio hasta el fin.

La historia comienza hace muchos años, cuando yo era niño y mi padre tenía abierta la posada del Almirante Benbow.

Un día llegó a la puerta de la posada un viejo marinero con una carretilla en la que lleva un baúl. Era alto y fuerte. La cicatriz de una cuchillada le atravesaba el rostro, desde la mandíbula hasta la frente. Llevaba el pelo negro recogido en una coleta que le colgaba sobre la espalda.

Golpeó fuertemente la puerta con su bastón, silbando una extraña canción que luego le oí cantar muchas veces:

*Quince hombres sobre el baúl del muerto,
¡Ah, ja, jai! ¡Y una botella de ron!*

- Me gusta esta posada – le dijo a mi padre-.
¿Tiene muchos clientes?

Mi padre contestó que no.

El lugar era solitario y la comarca, desierta.

- Me hospedaré aquí algún tiempo – continuó. -

Tengo gustos sencillos:

huevos con tocino, ron y esas rocas al lado del mar
para ver pasar los barcos...

Con eso me basta.

Podéis llamarme como queráis:

Capitán, por ejemplo. ¡Eh, muchacho!

¡Sube el baúl!

Arrojó sobre el mostrador unas monedas de oro
y se fue sin decir nada más.

XXI. Cuestionario de comprensión lectora - Texto 3 (La isla del tesoro)

Participante: _____ Edad: _____

Sexo: _____

Contesta a estas preguntas sobre el texto que has leído.

Rodea la opción correcta en cada pregunta.

1. ¿Qué arrastra el viejo?:

- a) Una bolsa
- b) Un saco
- c) Una maleta
- d) Un baúl

2. ¿Dónde estaba la posada?:

- a) Frente a la montaña
- b) Frente al mar
- c) Frente a una roca
- d) Frente al barco

3. ¿Qué tenía el hombre en la cara?:

- a) Una coleta larga
- b) La cicatriz de una cuchillada
- c) Un sombrero pirata.
- d) Una barba negra y larga.

4. Rodea la opción que sea verdadera:

- a) La posada tenía muchos clientes.
- b) La posada tenía pocos clientes.
- c) La posada estaba llena.
- d) No había nadie en la posada.

5. ¿Quién es el Almirante Benbow?:

- a) El padre.
- b) El viejo marinero.
- c) El nombre de la posada.
- d) El dueño del baúl.

6. ¿Qué historia le piden al narrador que escriba?:

- a) Todo lo que tenga que ver con la Isla Pirata.
- b) Todo lo que tenga que ver con el viejo pirata.
- c) Todo lo que tenga que ver con el cofre del muerto.
- d) Todo lo que tenga que ver con la Isla del Tesoro.

7. ¿Quién es el que nos cuenta lo que pasa?:

- a) El padre.
- b) El chico.
- c) El viejo marinero.
- d) El dueño de la posada.

8. ¿Qué hace el viejo marinero antes de irse?:

- a) Pagar lo que se ha tomado.
- b) Pagar con monedas de plata.
- c) Irse sin pagar.
- d) Pagar su estancia por adelantado.

9. ¿Qué le gusta comer al viejo marinero?:

- a) Huevos y tocino.
- b) Huevos y algas.
- c) Tocino y patatas.
- d) Huevos y patatas.

10. ¿Qué dos personajes hablan sobre la posada?:

- a) El viejo marinero y el padre.
- b) El viejo marinero y el chico.
- c) El padre y el chico.
- d) El chico y el narrador.

XXII. Texto 4: Drácula (texto original)

"Lo que vi fue la cabeza del conde saliendo de la ventana. No le vi la cara, pero supe que era él por el cuello y el movimiento de su espalda y sus brazos. De cualquier modo, no podía confundir aquellas manos, las cuales había estudiado en tantas oportunidades. En un principio me mostré interesado y hasta cierto punto entretenido, pues es maravilloso cómo una pequeña cosa puede interesar y entretener a un hombre que se encuentra prisionero, Pero mis propias sensaciones se tornaron en repulsión y terror cuando vi que todo el hombre emergía lentamente de la ventana y comenzaba a arrastrarse por la pared del castillo, sobre el profundo abismo, con la cabeza hacia abajo y con su manto extendido sobre él a manera de grandes alas. Al principio no daba crédito a mis ojos. Pensé que se trataba de un truco de la luz de la luna, algún malévolo efecto de sombras, Pero continué mirando y no podía ser ningún engaño. Vi cómo los dedos de las manos y los pies se sujetaban de las esquinas de piedra, desgastadas claramente de la argamasa por el paso de los años, y así usando cada proyección y desigualdad, se movían hacia abajo a una considerable velocidad, de la misma manera en que una lagartija camina por las paredes.

¿Qué clase de hombre es éste, o qué clase de ente con apariencia de hombre? Siento que el terror de este horrible lugar me está dominando; tengo miedo, de que no haya escape posible para mí. Estoy rodeado de tales terrores que no me atrevo a pensar en ellos..."

XXIII. Texto 4: Drácula (adaptación de formato)

"Lo que vi fue la cabeza del conde saliendo de la ventana.
No le vi la cara, pero supe que era él por el cuello
y el movimiento de su espalda y sus brazos.
De cualquier modo, no podía confundir aquellas manos,
las cuales había estudiado en tantas oportunidades.

En un principio me mostré interesado
y hasta cierto punto entretenido,
pues es maravilloso cómo una pequeña cosa puede interesar
y entretener a un hombre que se encuentra prisionero.

Pero mis propias sensaciones se tornaron en repulsión
y terror cuando vi que todo el hombre
emergía lentamente de la ventana
y comenzaba a arrastrarse por la pared del castillo,
sobre el profundo abismo, con la cabeza hacia abajo
y con su manto extendido sobre él a manera de grandes alas.

Al principio no daba crédito a mis ojos.
Pensé que se trataba de un truco de la luz de la luna,
algún malévolo efecto de sombras.
Pero continué mirando y no podía ser ningún engaño.

Vi cómo los dedos de las manos y los pies
se sujetaban de las esquinas de piedra,
desgastadas claramente de la argamasa por el paso de los años,
y así usando cada proyección y desigualdad,
se movían hacia abajo a una considerable velocidad,
de la misma manera en que una lagartija camina por las paredes.

¿Qué clase de hombre es éste,
o qué clase de ente con apariencia de hombre?
Siento que el terror de este horrible lugar me está dominando;
tengo miedo, de que no haya escape posible para mí.
Estoy rodeado de tales terrores que no me atrevo a pensar en ellos..."

XXIV. Texto 4: Drácula (adaptación de lenguaje)

"Vi la cabeza del conde saliendo de la ventana. No le vi la cara. Pero le reconocí por el cuello, y por cómo movía la espalda y sus brazos. Además, también reconocí sus manos, porque me había fijado en ellas muchas veces. Al principio me interesó y hasta me entretuvo. A alguien que está prisionero como yo, cualquier cosa pequeña le interesa y le entretiene. Pero el entretenimiento se convirtió en terror y asco cuando vi que el cuerpo entero del conde salía despacio por la ventana. Comenzó a arrastrarse por la pared del castillo, sobre el profundo acantilado, con la cabeza hacia abajo y con su capa extendida como si fueran unas grandes alas. Al principio no podía creer lo que veía. Pensé que se trataba de un truco de la luz de la luna, algún efecto de sombras maligno. Pero seguí mirando, y me di cuenta que era verdad. Vi cómo se sujetaba con los dedos de las manos y de los pies en las esquinas de piedra, que estaban desgastadas en las juntas por el paso de los años. Usaba cualquier saliente o hueco para agarrarse, y se movía hacia abajo muy deprisa, como una lagartija que camina por la pared.

¿Qué clase de hombre es éste? ¿O es otro tipo de ser que parece un hombre? Este lugar es terrible, y siento que ese terror me domina; tengo miedo de no poder escapar. Estoy rodeado de tantas cosas terribles que no me atrevo a pensar en ellas..."

XXV. Texto 4: Drácula (adaptación de contenido)

"Vi la cabeza del conde saliendo de la ventana. No le vi la cara, pero supe que era él por el cuello y el movimiento de su espalda y sus brazos. No podía confundir aquellas manos, las cuales había estudiado en tantas oportunidades. En un principio me mostré interesado y hasta entretenido, pero mis sensaciones se tornaron en repulsión y terror cuando vi que todo el hombre emergía lentamente de la ventana y comenzaba a arrastrarse por la pared del castillo, sobre el profundo abismo, con la cabeza hacia abajo y con su manto extendido sobre él a manera de grandes alas. Al principio no daba crédito a mis ojos, pero continué mirando y no podía ser ningún engaño. Vi cómo los dedos de las manos y los pies se sujetaban de las esquinas de piedra, desgastadas por el paso de los años, y se movían hacia abajo a una considerable velocidad, de la misma manera en que una lagartija camina por las paredes.

¿Qué clase de hombre es éste, o qué clase de ente con apariencia de hombre? Siento que el terror de este horrible lugar me está dominando; tengo miedo, de que no haya escape posible para mí. Estoy rodeado de tales terrores que no me atrevo a pensar en ellos..."

XXVI. Texto 4: Drácula (adaptación en Lectura Fácil)

Vi la cabeza del conde saliendo de la ventana.
No le vi la cara. Pero le reconocí por el cuello,
y por cómo movía la espalda y sus brazos.
Además, también reconocí sus manos,
porque me había fijado en ellas muchas veces.

Al principio me pareció divertido.
A alguien que está prisionero como yo,
cualquier cosa pequeña le divierte.
Pero la diversión se convirtió en terror y en asco,
cuando vi que el cuerpo entero del conde
salía despacio por la ventana.

Comenzó a arrastrarse por la pared del castillo,
sobre el profundo acantilado,
con la cabeza hacia abajo.
Tenía la capa extendida, como si fueran unas grandes alas.

Al principio no podía creer lo que veía.
Pero seguí mirando, y me di cuenta que era verdad.
Vi cómo se sujetaba con los dedos de las manos y de los pies
en las esquinas de piedra,
que estaban desgastadas por el tiempo.
Se movía hacia abajo muy deprisa,
como una lagartija que camina por la pared.

¿Qué clase de hombre es éste?
¿O no es un hombre, aunque lo parezca?
Este lugar es terrible, y siento que ese terror me domina;
tengo miedo de no poder escapar.

Estoy rodeado de tantas cosas terribles
que no me atrevo a pensar en ellas.

XXVII. Cuestionario de comprensión lectora - Texto 4 (Drácula)

Participante: _____ Edad: _____
Sexo: _____

**Contesta a estas preguntas sobre el texto que has leído.
Rodea la opción correcta en cada pregunta.**

1. ¿Cómo está el protagonista?:

- a) Tranquilo
- b) Asustado
- c) Sorprendido
- d) Cansado

2. ¿Dónde está situado el castillo?:

- a) Sobre un acantilado
- b) Sobre un monte
- c) Junto a un río
- d) Sobre un valle

3. ¿Qué llevaba el conde sobre la espalda?:

- a) Un abrigo extendido.
- b) Unas grandes alas.
- c) Una capa doblada.
- d) Una capa extendida.

4. Rodea la opción que sea verdadera:

- a) El conde miraba por la ventana del castillo.
- b) El protagonista salta por la ventana del castillo.
- c) El conde trepaba por la pared del castillo.
- d) El protagonista no reconoció al conde.

- 5. ¿Por qué se había fijado en las manos del conde?:**
- a) Porque le recordaban a sus manos.
 - b) Porque el conde y él se habían visto muchas veces.
 - c) Porque estaban arrugadas.
 - d) Porque trepaba por la pared.
- 6. ¿Qué sentimiento tiene al principio el protagonista?:**
- a) Diversión.
 - b) Terror.
 - c) Asco.
 - d) Alegría.
- 7. ¿Dónde está el protagonista?:**
- a) De vacaciones en el castillo.
 - b) De visita en el castillo.
 - c) Cerca del castillo.
 - d) Prisionero en el castillo.
- 8. ¿Por qué reconoció al conde?:**
- a) Por el cuello, la espalda y la capa.
 - b) Por el cuello, la espalda, los brazos y las manos.
 - c) Porque le vio la cara y el cuello.
 - d) Por las manos y la cara.
- 9. ¿Cómo estaba el castillo?:**
- a) Viejo.
 - b) Nuevo.
 - c) Sucio.
 - d) Perdido.

10. ¿Por qué el conde le recuerda a una lagartija?:

- a) Por las manos arrugadas cuando trepa por la pared..
- b) Porque parecía que tenía unas grandes alas.
- c) Porque trepaba muy deprisa agarrado a la pared.
- d) Porque salía despacio por la ventana, con la cabeza hacia abajo.

XXVIII. Texto 5: La historia interminable (texto original)

La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros. Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado...

Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque Papá o Mamá o alguna otra persona solícita le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir, porque mañana hay que levantarse tempranito...

Quien nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que había temido y rezado, y sin cuya compañía la vida le parecería vacía y sin sentido...

Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender probablemente lo que Bastián hizo entonces.

Miró fijamente el título del libro y sintió frío y calor a un tiempo. Eso era, exactamente, lo que había soñado tan a menudo y lo que, desde que se había entregado a su pasión, venía deseando: ¡Una historia que no acabase nunca! ¡El libro de todos los libros!

¡Tenía que conseguirlo, costase lo que costase!

XXIX. Texto 5: La historia interminable (adaptación de formato)

La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros.
Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro,
con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara,
leyendo y leyendo, olvidado del mundo
y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado...

Quien nunca haya leído en secreto
a la luz de una linterna, bajo la manta,
porque Papá o Mamá o alguna otra persona solícita
le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado
de que tiene que dormir,
porque mañana hay que levantarse tempranito...

Quien nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas,
porque una historia maravillosa acababa
y había que decir adiós a personajes
con los que había corrido tantas aventuras,
a los que quería y admiraba,
por los que había temido y rezado,
y sin cuya compañía la vida le parecería vacía y sin sentido...

Quien no conozca todo eso por propia experiencia,
no podrá comprender probablemente lo que Bastián hizo entonces.
Miró fijamente el título del libro
y sintió frío y calor a un tiempo.

Eso era, exactamente, lo que había soñado tan a menudo
y lo que, desde que se había entregado a su pasión, venía deseando:
¡Una historia que no acabase nunca!
¡El libro de todos los libros!
¡Tenía que conseguirlo, costase lo que costase!

XXX. Texto 5: La historia interminable (adaptación de lenguaje)

A Bastián Baltasar Bux lo que más le gustaba eran los libros. Quién no ha pasado tardes enteras con un libro, mientras le ardían las orejas y el pelo se le caía por la cara. Quién no se ha olvidado del mundo, leyendo y leyendo, sin darse cuenta de que tenía hambre o de que tenía frío...

Quién no ha leído en secreto con una linterna, bajo la manta, porque sus padres u alguna otra persona le ha apagado la luz diciéndole, con buena intención, que tiene que dormir porque mañana hay que levantarse temprano...

Quién no ha llorado nunca, aunque lo disimulara, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a personajes. Unos personajes con los que había vivido aventuras, a los que quería y admiraba. Unos personajes por los que había sentido miedo. Unos personajes a los que iba a echar mucho de menos...

Quien no haya vivido todo esto, no entenderá lo que Bastián hizo entonces.

Miró muy fijo el título del libro, y sintió frío y calor a la vez. Eso era justo lo que había soñado muchas veces. Era lo que, desde que había deseado desde que empezó a leer: ¡Una historia que no acabase nunca! ¡El libro de todos los libros!

¡Tenía que conseguirlo, costase lo que costase!

XXXI. Texto 5: La historia interminable (adaptación de contenido)

La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros. Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado...

Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque Papá o Mamá le ha apagado la luz con el argumento de que tiene que dormir, porque mañana hay que levantarse tempranito...

Quien nunca haya llorado lágrimas amargas, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a personajes que quería y admiraba, con los que había corrido tantas aventuras, y sin cuya compañía la vida le parecería vacía y sin sentido...

Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender probablemente lo que Bastián hizo entonces.

Miró fijamente el título del libro y sintió frío y calor a un tiempo. Eso era, exactamente, lo que, desde que se había entregado a su pasión, había soñado tan a menudo: ¡Una historia que no acabase nunca! ¡El libro de todos los libros!

¡Tenía que conseguirlo, costase lo que costase!

XXXII. Texto 5: La historia interminable (adaptación en Lectura

Fácil)

La pasión de Bastián eran los libros.

Quién no ha pasado tardes enteras delante de un libro.

Quién no se ha olvidado del mundo, leyendo y leyendo,
sin darse cuenta de que tenía hambre o frío.

Quién no ha leído nunca en secreto
con una linterna bajo la manta,
porque sus padres le han apagado la luz
diciéndole que tiene que dormir,
porque mañana hay que madrugar.

Quien no ha llorado, aunque lo disimulara,
porque una historia maravillosa acababa.
Porque tenía que decir adiós a personajes que quería,
con los que había corrido tantas aventuras,
y a los que iba a echar de menos.

Quien no haya vivido todo eso,
no entenderá lo que Bastián hizo entonces.

Miró el título del libro, y sintió frío y calor a la vez.

Desde que había empezado a leer,
había soñado justo con eso:

¡Una historia que no acabase nunca!

¡El libro de todos los libros!

¡Tenía que conseguirlo, a cualquier precio!

XXXIII. Cuestionario de comprensión lectora - Texto 5 (La historia interminable)

Participante: _____ Edad: _____
Sexo: _____

**Contesta a estas preguntas sobre el texto que has leído.
Rodea la opción correcta en cada pregunta.**

- 1. ¿A quien se dirige este texto?:**
 - a) A personas que les gusta leer.
 - b) A niños que leen.
 - c) A coleccionistas de libros.
 - d) A los profesores.

- 2. ¿Quién entenderá lo que hizo Bastian?:**
 - a) Sus padres.
 - b) Sus compañeros.
 - c) Nadie.
 - d) Las personas que leen mucho.

- 3. ¿Qué ha encontrado?:**
 - a) Un libro que hace llorar.
 - b) Un libro que no termina.
 - c) Un libro de aventuras.
 - d) Un libro muy viejo.

- 4. Rodea la opción que sea verdadera:**
 - a) A Bastian no le gusta leer.
 - b) Los padres de Bastian no le dejan leer.
 - c) Leer es lo que más le gusta a Bastian.
 - d) Bastian ha encontrado un libro que no le gusta.

5. ¿Por qué lloran algunos lectores?:

- a) Porque se acaba un libro que les gusta.
- b) Porque no pueden leer.
- c) Porque hay un final triste.
- d) Porque a Bastian le gustan los libros.

6. ¿Cómo está el protagonista?:

- a) Tranquilo
- b) Asustado
- c) Emocionado
- d) Cansado

7. ¿Cuál era el sueño de Bastian?:

- a) Leer bajo la manta.
- b) Una libro que nunca se termine.
- c) Que los personajes vivan aventuras con él.
- d) Decir adiós a sus personajes favoritos.

8. ¿Porqué algunos lectores leen en la cama?:

- a) Porque tienen frío.
- b) Porque sus padres les regañan.
- c) Porque sus padres les han apagado la luz.
- d) Para disuflar que han llorado.

9. ¿Qué miró fijamente Bastian?:

- a) El libro.
- b) Las páginas.
- c) Los personajes.
- d) El título.

10. ¿Qué siente Bastian al descubrir la historia interminable?:

- a) Hambre o frío.
- b) Frío y calor.
- c) Tristeza.
- d) Sueño.

XXXIV. Consentimiento informado familias/ tutores legales

Yo (*Nombre y apellidos del padre y/o madre*)

_____ con DNI

_____, padre/madre/tutor legal de (*nombre del alumno*)

_____ estamos informados y,
en el caso de ser necesario, autorizamos a nuestro hijo/a

con DNI _____ a que colabore en el estudio que está realizando JAVIER ALCÁZAR COLILLA, Profesor del Programa Tecnodemos y alumno del Programa de Doctorado “Individuo, familia y sociedad: una visión multidisciplinar” de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

La colaboración consistirá en:

- Un cuestionario inicial de comprensión lectora, y otro de hábitos lectores
- La lectura personal de diversos textos (con diferentes niveles de adaptación)
- Tras la lectura, tendrá que responder a un cuestionario de comprensión lectora, con preguntas sobre el contenido del texto; y un cuestionario de satisfacción lectora.
- Permitir el acceso y el uso de datos recogidos en la solicitud de admisión al programa DEMOS de la Universidad Pontificia Comillas o, en su defecto, rellenar la ficha inicial de participación en la investigación.

Esta investigación tiene un doble objetivo: por una parte, pretende **profundizar en el conocimiento de los hábitos lectores y del placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual**. Y, por otra parte, pretende **identificar cuáles son las pautas de adaptación** de textos a Lectura Fácil **que mayor incidencia tienen** en el aumento de la comprensión lectora. Al finalizar la investigación, **todos los participantes podrán conocer los resultados obtenidos**.

La investigación constará de 5 sesiones, de 45 minutos de aplicación cada una, y se harán de forma grupal. Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines de investigación y solamente por parte del investigador, atendiendo a un estricto

cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

Aunque el investigador conozca la identidad del alumno, en ningún momento se recogerán datos que puedan identificarlo como pueden ser el nombre, apellidos o la fecha de nacimiento. En el caso de que a través de algún dato fuera posible identificar a algún alumno, dicha información en ningún caso se haría pública en la investigación. La información recogida se registrará en una base de datos completamente anónima.

Nombre y apellidos del padre/madre/tutor

Firma del padre/madre/tutor

En caso de que deseen participar, quedo a su disposición para cualquier duda o cuestión que pudiera surgir.

Correo electrónico: jalcazar@comillas.edu

Agradezco sinceramente de antemano su atención.

Un cordial saludo,

JAVIER ALCÁZAR COLILLA

Firma del investigador:



XXXV. Consentimiento informado participantes (en Lectura Fácil)

Yo

(pon aquí encima tu nombre y apellidos)

con DNI _____ *(pon aquí tu DNI)*,

quiero participar en el estudio que está realizando JAVIER ALCÁZAR COLILLA,

Profesor del Programa Tecnodemos

y alumno del Programa de Doctorado

“Individuo, familia y sociedad: una visión multidisciplinar”

de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Si participo en la investigación, tendré que:

- Contestar un cuestionario inicial de comprensión lectora, y de cuánto suelo leer
- Leer varios textos
- Después de leer los textos, tendré que responder a un cuestionario con preguntas sobre el texto; y a un cuestionario sobre cuánto me ha gustado el texto.
- Doy permiso para que el investigador pueda consultar y usar los datos recogidos en la solicitud de admisión al programa DEMOS de la Universidad Pontificia Comillas.
Si no quiero que acceda a esos datos, también puedo rellenar la ficha con mis datos antes de participar en la investigación.

Esta investigación tiene dos objetivos:

- 1) Conocer cuánto leen las personas con discapacidad intelectual, y si disfrutan de la lectura.
- 2) Saber qué pautas de adaptación a Lectura Fácil ayudan más a que los textos sean comprensibles para todos.

Cuando acabe la investigación,
todos los participantes podremos conocer los resultados obtenidos.
La investigación constará de 5 sesiones.
Cada sesión durará, más o menos, 45 minutos.
Las sesiones se harán en grupo.

Los datos que se recojan de mi participación en este estudio
solo pueden usarse para la investigación,
y solamente por parte del investigador.
Así se cumple la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de
Carácter Personal.

Aunque el investigador sabrá quién soy,
no puede recoger datos míos como el nombre, apellidos
o la fecha de nacimiento.
Si hay algún dato que me pueda identificar,
esa información no se puede publicar en la investigación.
La información recogida se guardará
en una base de datos completamente anónima.

Nombre y apellidos del alumno/a

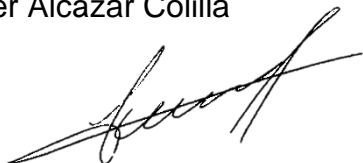
Firma del alumno/a

Si tienes cualquier duda sobre la investigación, o durante su desarrollo,
puedes escribir a jalcazar@comillas.edu

Muchas gracias por querer participar:
así ayudas a descubrir cosas útiles para mejorar la vida de otras personas.

Un cordial saludo,

Javier Alcázar Colilla

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Javier Alcázar Colilla', with a long horizontal stroke extending to the right.