

**Informe del proyecto sobre
la competencia lectora
de personas adultas
con DID en Extremadura**



Informe del proyecto sobre la competencia lectora de personas adultas con DID en Extremadura

José A. León*, Jose A. Martínez-Huertas*, Olga Jastrzebska* y Alvaro León López**

***Universidad Autónoma de Madrid**

**** Universidad de Alcalá de Henares**

Mérida, 20 de noviembre de 2018

ÍNDICE

Resumen	5
Breve introducción al marco teórico de este proyecto y de sus objetivos	7
1.-¿Qué es la accesibilidad cognitiva? I Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva	8
2.- Lectura Fácil y Cultura Lectora. Dos formas de entender la accesibilidad cognitiva y la competencia lectora y la competencia lectora	9
3.-¿A quién va dirigido el estudio?	11
4.- Objetivos generales del estudio	13
Método	13
Participantes	13
Materiales	16
Procedimiento	17
Resultados	18
Discusión y conclusiones	27
Recomendaciones y sugerencias	32
Agradecimientos	33
Referencias	34

RESUMEN

La presente memoria técnica recoge los resultados del estudio llevado a cabo por la Universidad Autónoma de Madrid en la Comunidad Autónoma de Extremadura durante los días 11 y 12 de julio de 2018 en la *1ª Jornada de Investigación para la Accesibilidad Cognitiva*, en Mérida. En este estudio se analizó la competencia lectora de personas adultas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo (DID) a raíz de un proyecto de mayor envergadura donde se pretende obtener una baremación a nivel nacional sobre distintas pruebas de evaluación de competencia lectora. Así, este estudio forma parte de un estudio más general financiado por Plena Inclusión España y Fundación ONCE sobre la generación de escalas de competencia lectora en personas adultas con DID. Dentro de este marco general, el presente estudio analizó las diferentes variables que afectan a la comprensión de las personas con DID en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

En este proyecto se propone una nueva concepción de la lectura basada en los procesos de comprensión, más acorde con una concepción cultural de la lectura en la que, comprender el mundo, supone una necesidad y un derecho de todas las personas. Con ello se pretende complementar esta propuesta de lectura con Lectura Fácil, y que haga más hincapié en la comprensión y en las estrategias que el lector necesita desarrollar para ser un lector más competente. Por ello, el objetivo de este estudio fue obtener apoyo empírico para el desarrollo de una escala de competencia lectora que permitiese generar distintos niveles de complejidad de los textos siguiendo los criterios de dificultad y complejidad establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En este estudio participaron un total de 107 personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo y 68 estudiantes universitarios del último curso grado como grupo control. En todos los casos los materiales diseñados fueron textos de diferentes contenidos y de diferentes niveles de complejidad, imágenes y cómics.

En general, los resultados del estudio mostraron que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo mejoran su competencia lectora cuando se dispone del tiempo y apoyos necesarios. Así, si se dispone de una mayor cantidad de tiempo, el rendimiento de una parte importante de los participantes del grupo de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo mejora considerablemente, consiguiendo en algunos casos aproximarse al rendimiento de los estudiantes universitarios. Una variable relevante de las personas con discapacidad fue su nivel de escolarización, pues cuanto más era su nivel, mejor rendimiento y mejor nivel de competencia lectora mostraron. Finalmente, las escalas y los materiales diseñados para este estudio pueden ser aplicables a otros colectivos con dificultades de lectura o de comprensión y puede generar nuevos enfoques relacionados con la Accesibilidad Cognitiva.

Breve introducción al marco teórico de este proyecto y de sus objetivos

Actualmente podemos señalar con cierto agrado que desde hace varias décadas se ha venido reivindicando un mundo más accesible para las personas con discapacidad y que, consecuencia de ello, se han obtenido muchos logros. Una buena parte de esos logros se han centrado principalmente en solucionar las limitaciones físicas o de espacio, como son las barreras arquitectónicas, los accesos peatonales de la vía pública, las ubicaciones de rampas o la adecuación de los transportes públicos. Pero aunque estas limitaciones físicas ya forman parte de la conciencia y sensibilidad colectiva y se siguen realizando nuevas propuestas de solución, aún sigue resultando de extrema necesidad que el entorno (e.g., la información, la cultura o la comunicación) sea fácil de comprender para todas las personas en general y, muy especialmente, para aquellas personas que puedan encontrarse en riesgo de exclusión, ya sea éste social, cultural o meramente informativo. Uno de estos colectivos son el formado por personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Nos referimos, claro está, a la accesibilidad cognitiva y a la necesidad de que la accesibilidad cognitiva llegue también a formar parte de la sensibilidad y conciencia colectiva.

En Extremadura, Plena inclusión Extremadura es la organización que representa a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Esta organización lleva apostando muy seriamente por la plena inclusión de las personas y de sus familias en la sociedad desde su fundación en 1978, bajo las siglas APROSUBA. Más tarde, a mediados de los noventa, APROSUBA se transformó en FEAPS Extremadura y, finalmente, a partir de 2015, se constituyó en Plena inclusión Extremadura. Actualmente, Plena inclusión Extremadura está formada por 27 asociaciones de toda la región y cuenta con unas 3.500 personas atendidas en todos sus centros, con más de 1.550 profesionales y más de 8.000 personas asociadas. Plena inclusión es un movimiento asociativo que engloba a unas 3.000 familias (puede encontrarse más información en el enlace <http://www.plenainclusionextremadura.org/plenainclusion/>).

1.- ¿Qué es la accesibilidad cognitiva? I Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva (Cáceres, 19-20 de octubre del 2017).

A diferencia de la *Accesibilidad Física* que afecta tanto a cómo las personas puedan desplazarse a cualquier lugar, a entrar o salir de ellos de manera fácil y cómoda, de permanecer fácilmente en ellos, o también a cómo esas personas puedan manipular o coger cómodamente objetos o herramientas, la *Accesibilidad Cognitiva* se refiere a cómo las personas entienden el significado de los entornos, de los objetos, de los carteles o indicaciones informativas, a las noticias o de cualquier documento escrito. En general, podemos señalar que algo es cognitivamente accesible cuando resulta comprensible o entendimiento sencillo.

De esta manera, la Accesibilidad Cognitiva tiene como objetivo prioritario entender el entorno en el que vivimos, comprender todo aquello con lo que nos relacionamos, ya sean personas, objetos o información con la que podamos ser más eficientes respecto a nuestro bienestar y calidad de vida. Todo ello nos posibilita estar mejor informados, nos incrementa una mayor y mejor participación social y nos facilita la inclusión social y cultural. Todo ello redundando positivamente en nuestro beneficio emocional, social y participativo. Por el contrario, la Accesibilidad Cognitiva se aleja de la Dificultad o Inaccesibilidad Cognitiva, caracterizada por entornos que engendran una mayor dificultad de entenderlos, de hacerlos menos accesibles, a la vez que generan un malestar emocional, generalmente asociado a aumento de la incertidumbre, de la ansiedad, de la pasividad y de la dependencia. Todo ello recorta seriamente el acceso a la información, a la toma de decisiones y a las posibles iniciativas de participación en la vida social y cotidiana de las personas en general.

La enorme implicación de Extremadura por la accesibilidad cognitiva quedó puesta de manifiesto hace algo más de un año, cuando se celebró en Cáceres el *I Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva*, durante los días 19-20 de octubre del 2017, y bajo el lema “Queremos comprender el mundo”. Desde este foro se reivindicó la comprensión del mundo como una necesidad y un derecho de todas las personas. En este congreso se expusieron, además de varias conferencias y presentaciones, un interesante abanico de experiencias orientadas a facilitar la comprensión en los distintos aspectos de la vida de las personas como, por ejemplo, Camino a la accesibilidad (IES Al-Qázeres y ASPAINCA), Diccionario fácil (Plena inclusión Madrid), Finanzas inclusivas (Fundación APROCOR y Fundación ONCE), Revista La Nuestra (Ser inclusivo), Queremos Museos más accesibles (FADEMGA, Plena inclusión Galicia) o Teatro Accesible (Aptent). También hubo ocho buenas prácticas, tales como Derecho a decidir con apoyos (AEFT), ¿Qué me pasa? Derecho a mi salud (BATA y ASPRODEMA), o Acuerdos municipales

al alcance de todos (PRONISA Plena inclusión Ávila) (puede consultarse mayor información: <http://www.plenainclusion.org/informate/encuentros/congreso-accesibilidad-cognitiva>).

La *Accesibilidad Cognitiva* se convierte así en una realidad, con proyectos y experiencias que mejoran que las personas puedan vivir y desenvolverse en los distintos entornos de una manera autónoma y eficiente, segura y natural, y socialmente más participativa.

2.- Lectura Fácil y Cultura Lectora. Dos formas de entender la accesibilidad cognitiva y la competencia lectora.

Dentro de este marco general, uno de los pilares fundamentales de la accesibilidad cognitiva es la *Lectura Fácil*. La Lectura Fácil es una herramienta que permite adaptar los textos para llegar a una lectura más sencilla con el objetivo de facilitar la comprensión de aquellas personas que no tienen el hábito de leer o se han visto privados de él (véase para una revisión completa García Muñoz, 2012). Estas adaptaciones se llevan a cabo en libros, documentos administrativos y legales, noticias y páginas web, aunque también en muchos otros tipos de documentos, tal y como se ha mostrado con algunos ejemplos presentados en el Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva celebrado en Cáceres los días 20 y 21 de octubre y organizado por Plena inclusión España y Plena inclusión Extremadura. Actualmente, el foco de atención de la Lectura Fácil se encuentra en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, aunque también en las personas que tienen dificultades lectoras temporales porque son inmigrantes, aprenden a leer más tarde o no tienen una buena educación. También a personas que tienen dificultades permanentes porque sufren trastornos del aprendizaje o pierden su habilidad de leer con la edad. Siguiendo los criterios de Inclusion Europe, de las pautas europeas para hacer información fácil de leer y comprender (véase a este respecto http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informacion_todos.pdf).

Pero también hay otra forma de entender la lectura: A través de la comprensión, de la competencia y cultura lectora dirigida desde nuestros conocimientos y estrategias (León 2004 a y b; León, 1999). Desde esta perspectiva la competencia lectora se entiende hoy como un prerrequisito para el aprendizaje, para el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana, para sentirse informado, activo y participativo. De hecho, los procesos de comprensión dentro del enfoque de lo que tantas veces se ha denominado aprendizaje significativo o, lo que es lo mismo, un aprendizaje cargado de significado para el que aprende, lejos de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje

nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe al ámbito educativo, al laboral y a la propia competencia cultural, y muy especialmente a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Este antiguo problema se podría resumir en cómo muchas personas, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o, cómo a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar tareas o actividades, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente o no saben actuar o tomar decisiones de manera eficiente en situaciones muy cotidianas. La base de esta cuestión, aunque enormemente compleja, pasa por transferir nuestros recursos al aprendizaje de la lectura y escritura a esas situaciones cotidianas, a producir materiales diseñados para un fácil manejo que utilizados de forma correcta permitan acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos, a ser más eficientes y resolutivos. La base teórica de este planteamiento puede encontrarse en algunas publicaciones de este proyecto (véase a este respecto León 2004 a y b; León, Jastrzebska & Martínez-Huertas (en revisión); León, Martínez-Huertas & Jastrzebska, 2018; León, Jastrzebska & Martínez-Huertas, 2018, Informe del Proyecto “Escalas de competencia lectora”. Dentro de este proyecto destacamos dos aportaciones singulares y propias de este estudio:

- A) *No leemos los textos de igual manera.* Dada la diversidad de personas sobre la que se piensa aplicar el proyecto, un factor importante de los estudios será el determinar con el mayor grado de precisión posible una “**asimetría**” de la comprensión y su consecuente competencia lectora, permitiendo analizar los posibles problemas de comprensión de una manera más diversificada y ajustada a cada caso de estudio (León, 2004 a; León, Escudero y Olmos, 2012). Esto es, un análisis de la competencia lectora basándose en el grado de asimetría que el lector obtiene cuando lee distintos tipos de textos. rendimiento que los lectores obtienen sobre los tipos de comprensión nos indica las posibles lagunas de conocimiento, estrategias y conciencia de la lectura (como ocurre con la comprensión metacognitiva). Esta información resulta enormemente valiosa para diseñar estrategias de intervención específicas para cada problema e incluso para elaborar materiales específicos que promuevan conocimiento y/o estrategias adecuadas de manera secuencial y no sobre una base de “todo o nada”. Precisamente, este es el aspecto nuclear sobre el que se fundamenta el desarrollo y evaluación de este proyecto, detectar problemas de comprensión de la lectura.
- B) *Poseemos una comprensión muy particular y muy nuestra.* Otra aportación a esta investigación es el propio concepto de comprensión, ya descrito en un mayor detalle en otras publicaciones previas (León, 2003; León 2004; León y cols., 2012). Básicamente,

entendemos la comprensión como una búsqueda hacia el significado, pero desde una perspectiva muy particular de cada uno. Entendemos por comprender:

1. Comprender es darle sentido a todo lo que leo y siento.
2. Comprender supone un esfuerzo por mi parte para buscar el significado de las cosas. A veces me cuesta entender las cosas, pero una vez que las entiendo, merece la pena.
3. Comprender es un sentimiento. Cuando comprendo algo, me hace sentirme bien.
4. Comprender es un estímulo. Me gusta y me interesa lo que entiendo correctamente. Comprender me estimula a seguir leyendo.
5. Hay muchas formas de comprender. Puedo comprender las emociones de los demás o las mías propias, mapas o planos, puedo entender imágenes o historias, novelas, noticias,...
6. Siempre hay algún motivo para leer, ya sea por mi interés, por necesidad, por estar informado, por placer.
7. Cuando comprendo las cosas, me resulta más fácil comunicárselas a los demás.

3.-¿A quién va dirigido este estudio?

En este trabajo se propone la aplicación de esta nueva concepción de la comprensión y a la evaluación de las competencias lectoras de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con el objetivo de mejorar la adaptación de los textos y comprobar el rendimiento de este colectivo en pruebas que tienen un mayor o menor grado de adaptación siguiendo las pautas de Lectura Fácil. Según la definición de la Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2010) la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Añaden también que se origina antes de los 18 años, y que esas limitaciones coexisten con otras fortalezas, de modo que la calidad de vida de la persona mejora si se le proporcionan los apoyos adecuados. Así, el grado de discapacidad varía en función de las necesidades de apoyo de la persona.

Aunque la discapacidad intelectual o del desarrollo es un aspecto que suele o puede afectar a la calidad de vida de las personas a lo largo de todo el ciclo vital, normalmente los estudios o investigaciones se centran en las etapas tempranas como la infancia porque, inconscientemente, la infancia se asocia a los problemas que se derivan de la discapacidad intelectual o del desarrollo. Sin embargo, la edad adulta supone la mayor parte del ciclo vital y las necesidades de apoyo cambian según la persona va adaptándose a nuevos entornos como, por ejemplo, su puesto de trabajo y/o un contexto familiar distinto. En este estudio se aborda la comprensión de personas con discapacidad intelectual adultas con el objetivo de entender cuáles son los aspectos de la lectura

más complicados para poder adaptar los textos para ayudar a comprender a todas las personas (en definitiva, averiguar cuáles son sus necesidades de apoyo en la lectura).

En España, la evaluación de la discapacidad intelectual o del desarrollo es un trámite que se gestiona en cada comunidad autónoma, donde se aplican unos baremos en función del tipo de discapacidad, las limitaciones que tiene en su vida diaria, y otros factores sociales que limitan su participación en la sociedad. Así, el resultado final es la obtención de una valoración del grado de discapacidad existiendo la posibilidad de que la persona o su familia opten a una prestación económica o a otro tipo de ayudas relacionadas con el empleo, la educación, la vivienda, los recursos educativos, etc. El cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo es un objetivo de gran envergadura, y prueba de ello son los registros de la base de datos del IMSERSO (2017) que, a finales del año 2015, muestra el registro de 268.633 personas con discapacidad intelectual o del desarrollo igual o superior al 33% en España.

Aunque los datos del IMSERSO (2017) permiten ver la gran complejidad del problema y la importancia social del mismo, los colectivos y/o profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual o del desarrollo suelen trabajar desde otros enfoques, como la planificación centrada en la persona. La planificación centrada en la persona supone la focalización en las capacidades de la persona, en sus planes de vida y los aspectos que son relevantes para la persona. En este sentido, se puede observar que el porcentaje de discapacidad se centra simplemente en un valor general de las limitaciones y no especifica la necesidad real de apoyo que tiene la persona (es decir, muestra las limitaciones y no tanto las necesidades de la persona). Recientemente se ha validado la Escala de Intensidad de Apoyos o *Supports Intensity Scale* (SIS) (Ibáñez, Verdugo y Arias, 2007; Verdugo, Ibáñez y Arias, 2007), que se puede utilizar para el desarrollo de planes centrados en la persona con el objetivo de evaluar las necesidades de apoyo de la persona. Esta escala se divide en seis subescalas que evalúan distintos aspectos de la vida de la persona: “Vida en el hogar”, “Empleo”, “Vida en comunidad”, “Salud y Seguridad”, “Aprendizaje a lo largo de la vida” y “Social”. Aunque lo normal es observar que una persona que necesita muchos apoyos en un ámbito de su vida también tiende a necesitar más apoyo en otros ámbitos, la evaluación de las necesidades de apoyo en estos ámbitos es independiente (es decir, una misma persona puede necesitar muchos apoyos en su empleo, pero no en el ámbito social). Este tipo de medidas muestran la gran variedad de necesidades de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y ponen el foco de atención en la individualización de las ayudas que cada persona necesita. Aunque estas escalas son de gran utilidad para los profesionales e investigadores en el ámbito de la discapacidad intelectual o del desarrollo, existen algunas necesidades de apoyo transversales que

se relacionan más con las capacidades cognitivas de las personas y que se relacionan de manera directa con la comprensión del mundo.

4.- Objetivos generales del estudio

El objetivo general de este estudio es establecer una escala de evaluación de la competencia lectora para personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo de la Comunidad de Extremadura. Así, este objetivo persigue el establecimiento de diferentes niveles de competencia lectora (A, B, C) que se asemejen a los criterios establecidos dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). De esta manera, se establecen relaciones entre las características del texto, imagen o fuente de información con las competencias cognitivas, las estrategias lectoras y los contextos donde se producen, en los distintos grupos estudiados. Más específicamente, los objetivos que se plantean en este estudio consisten en dar respuesta a las siguientes cuestiones con los recursos de los que se dispone:

- ¿Cómo leen y comprenden textos las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo? ¿Cómo afecta a su rendimiento que un texto sea más simple o más complejo?
- ¿En qué se asemeja la competencia lectora de los adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo de los adultos universitarios? ¿Y en qué se diferencian?
- ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función del nivel de estudios que hayan cursado (básicos o de secundaria) en cuanto a la competencia lectora?
- ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función del género (hombre o mujer) en cuanto a la competencia lectora?
- ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función de su grado de discapacidad? ¿Este grado de discapacidad discrimina el nivel de competencia lectora?
- ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función de su residencia, rural o urbano?

5.- MÉTODO

Participantes. En este estudio han participado un total de 170 participantes. Del total de participantes, 107 son personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo de entidades pertenecientes a Plena Inclusión Extremadura y 63 estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en su último curso de grado universitario. En dicho estudio han participado un total de 16 entidades que forman parte de Plena Inclusión Extremadura y que aparecen en la tabla 1. Nos

gustaría reconocer y agradecer enormemente la colaboración de estas entidades, tanto a las personas que participaron en el estudio como a los profesionales responsables. En la siguiente tabla 1 consta el número de personas que participaron de cada una de las entidades:

Tabla 1. Entidades participantes en el estudio y número de personas

Entidad	Centro	Personas
AEXPANDA	Badajoz	8
APROSUBA 3	Badajoz	8
ASINDI Plena inclusión Alcántara	Cáceres	8
ASPRODIS (Nuestra Señora de la Luz)	Badajoz	7
Plena inclusión Azuaga	Badajoz	7
Plena inclusión Cabeza del Buey	Badajoz	5
Plena inclusión Don Benito	Badajoz	6
INCLUDES Almendralejo	Badajoz	6
Inclusives Plena inclusión Villanueva de la Serena	Badajoz	8
Plena inclusión Montijo	Badajoz	7
NOVAFORMA	Cáceres	5
5PLACEAT	Cáceres	8
Plena inclusión Mérida	Badajoz	11
Plena inclusión Puebla de Alcocer	Badajoz	5
Plena inclusión Villafranca de los Barros	Badajoz	3
Plena inclusión Zafra	Badajoz	5
		TOTAL: 107

En la *Tabla 2* se puede observar una descripción más detallada de las características de cada uno de los participantes que conformaron la muestra de la Comunidad Extremeña:

Tabla 2. Descripción de los participantes de Extremadura de este estudio.

ID	Sexo	Edad	Disc (%)	Edu.	ID	Sexo	Edad	Disc (%)	Edu.	ID	Sexo	Edad	Disc (%)	Edu.
1	H	27	33	Bás.	37	-	-	-	-	73	H	49	65	Bás.
2	H	26	66	Bás.	38	-	-	-	-	74	H	42	67	Bás.
3	M	21	65	Bás.	39	M	48	58	Sec.	75	H	48	66	Bás.
4	H	28	65	Bás.	40	H	38	65	Bás.	76	M	25	33	Bás.
5	H	23	33	Bás.	41	H	56	68	Bás.	77	M	24	45	Sec.
6	M	23	47	Bás.	42	H	50	76	Nin.	78	M	51	33	Bás.
7	M	23	65	Bás.	43	M	30	65	Bás.	79	H	33	65	Bás.
8	M	24	33	Sec.	44	M	38	58	Nin.	80	H	31	33	Nin.
9	M	44	80	Sec.	45	H	41	42	Bás.	81	H	47	65	Sec.
10	M	51	80	Bás.	46	H	55	33	Sec.	82	M	45	71	Bás.
11	M	25	72	Bás.	47	M	58	33	Bás.	83	H	26	66	Bás.
12	H	46	66	Bás.	48	M	29	70	Bás.	84	H	38	65	Bás.
13	H	28	65	Sec.	49	M	25	40	Bás.	85	-	-	-	-
14	H	54	65	Nin.	50	H	38	67	Bás.	86	M	26	33	Bás.
15	H	24	66	Bás.	51	H	25	80	Bás.	87	H	42	84	Bás.
16	H	52	75	Bás.	52	M	19	35	Bás.	88	H	26	65	Bás.
17	M	41	58	Nin.	53	H	14	34	Bás.	89	H	44	65	Bás.
18	M	59	75	Nin.	54	H	63	92	Bás.	90	M	25	76	Bás.
19	M	37	78	Bás.	55	H	43	65	Bás.	91	M	23	33	Bás.
20	M	46	65	Nin.	56	M	32	65	Bás.	92	M	30	68	Bás.
21	M	53	70	Bás.	57	M	50	65	Bás.	93	M	25	76	Bás.
22	M	39	75	Nin.	58	H	23	72	Bás.	94	M	38	66	Bás.
23	M	24	65	Bás.	59	M	30	65	Bás.	95	H	57	66	Bás.
24	H	53	66	Nin.	60	M	26	66	Bás.	96	H	49	51	Bás.
25	M	44	65	Bás.	61	M	29	67	Bás.	97	M	21	42	Bás.
26	M	40	78	Bás.	62	M	57	66	Bás.	98	M	54	81	Bás.
27	M	49	67	Bás.	63	M	25	66	Bás.	99	H	29	50	Bás.
28	H	26	65	Bás.	64	M	50	66	Nin.	100	M	27	65	Sec.
29	H	42	71	Bás.	65	M	-	93	Bás.	101	H	23	65	Bás.
30	M	25	68	Bás.	66	H	59	63	Bás.	102	H	25	66	Sec.
31	M	34	67	Bás.	67	H	28	57	Sec.	103	M	54	66	Bás.
32	H	21	65	Bás.	68	M	21	65	Bás.	104	H	54	65	Bás.
33	H	26	33	Bás.	69	H	53	65	Nin.	105	M	34	67	Bás.
34	M	31	58	Bás.	70	M	34	67	Bás.	106	H	36	65	Sec.
35	H	32	69	Bás.	71	-	-	-	-	107	H	56	78	Bás.
36	H	34	65	Bás.	72	H	28	72	Bás.					

Nota: H = Hombre. M = Mujer. % disc = Grado de discapacidad (%). Edu. = Nivel educativo. Bas. = Nivel educativo básico. Sec. = Nivel educativo secundario.

Del total de participantes que se presentaron a la prueba (ver *Tabla 2*), se han incluido finalmente a 90 participantes por motivos relacionados con la validez de las respuestas proporcionadas en la prueba (la eliminación de los datos de siete participantes se debió al abandono voluntario de la prueba o por presentar un patrón de respuesta concreto como responder siempre la

misma opción o responder aleatoriamente; en otros diez casos no disponemos de sus datos para incluirlos en la muestra). La muestra final de Extremadura se puede observar en la *Tabla 3*.

Tabla 3. Tendencia central de las características de la muestra de Extremadura incluida en el estudio.

	Sexo	Edad	% discapacidad	Nivel educativo
Media	46 mujeres	37,16	62,54	10 Nin., 70 Bás., 11 Sec.
DT	-	12,46	13,94	-
N	90	90	91	91

Nota: Media = Tendencia central de las características. DT = Desviación típica, medida de la dispersión de las características. Nin. = Ningún nivel educativo observado. Bás. = Nivel educativo básico. Sec. = Nivel educativo de secundaria. N = Tamaño muestral aplicado para calcular dichos estadísticos (no se recibieron todos los datos de algunos participantes).

Materiales diseñados para el estudio. La prueba consistía en cuatro textos especialmente diseñados para medir la competencia lectora de las personas con DID. El nivel de dificultad de los textos fue elegido siguiendo los criterios de clasificación expuestos en León, Jastrzebska & Martínez-Huertas (2018). Aunque se ha intentado mantener la validez ecológica de los textos (es decir, conservarlos lo más natural posible, tal y como se encontrarían en su versión original), se han aplicado distintos niveles de adaptación intentando respetar, en cierta medida, los niveles del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Cada texto tenía asociadas una serie de preguntas como aparece en la tabla 4:

Tabla 4. Características de los materiales aplicados en este estudio.

Texto	Nivel de dificultad	Nº preguntas final
E-mail a un amigo	A2	17
Búsqueda de hotel	B1	21
Vivir 120 años	C1	15
Instrucciones Gmail	B2	22

Además de los textos anteriormente mencionados, también se aplicó una prueba estandarizada sobre competencia lectora (EComplec) validada para estudiantes de secundaria y universidad. Debido a que esta prueba era mucho más compleja y se tardaba más tiempo en leer y cumplimentar, se aplicó primero estos textos a los participantes para asegurarnos de conseguir un tamaño muestral suficiente. A la mitad de los participantes se les aplicó el texto narrativo (“Continuidad de los Parques”) y a la otra mitad, el texto expositivo (“Los árboles estranguladores”).

Procedimiento. La aplicación de la prueba se realizó en cuatro salas especialmente diseñadas y donde se distribuyeron alrededor de 20 participantes en cada una de ellas, en una sesión de

aproximadamente de dos horas a dos horas y media. En cada una de ellas estaba un miembro de la investigación. Inicialmente, se realizaba una fase de presentación, enfatizando la importancia de la investigación, remarcando que no se trataba de una evaluación personal, y dando la libertad de hacer preguntas en cualquier momento (o de abandonar la prueba si no se quería continuar). Posteriormente, se hacía un turno de nombres dando la posibilidad de que los participantes pudieran hacer cualquier comentario que quisieran.

A continuación, se presentaban las pruebas, mostrando los cuadernillos y proporcionando las instrucciones necesarias para cumplimentarlos. La repartición era aleatoria, procurando que cada persona tuviera uno diferente al de la persona de al lado para asegurarnos de que se rellenaran de forma individual. Con ayuda del responsable de cada entidad, las personas cumplimentaban los datos que se les pedía (la fecha, las iniciales de sus nombres y el nombre de la entidad) para conservar el anonimato del participante. Entonces comenzaban la prueba.

La prueba consistía en que el participante leyera individualmente cada texto y, a continuación, respondiera a varias preguntas de opción múltiple (a, b, c), en las que tenía que elegir únicamente una opción correcta. Cuando la persona terminaba el texto, pasaba al texto siguiente. Los participantes podían hacer preguntas y comentarios en cualquier momento, y estas eran respondidas siempre y cuando no implicara decirles cuál es la opción correcta. Se enfatizó el hecho de que, si alguna pregunta no la entendía o no sabía la respuesta correcta, podían dejarla en blanco y pasar a la siguiente. Según iban finalizando el cuadernillo, se recogía. En algunos casos las personas se quedaban esperando en la sala, pero en la mayor parte de los casos regresaban a trabajar a sus talleres, pues el tiempo que se tardaba en terminar la prueba era muy desigual.

6. RESULTADOS

En los apartados siguientes se detallan de manera pormenorizada los resultados obtenidos en este estudio. Concretamente, se presentan los siguientes resultados:

(1) en primer lugar, se presenta una comparativa del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con estudiantes universitarios como grupo de control porque representan un nivel de competencia lectora muy alto,

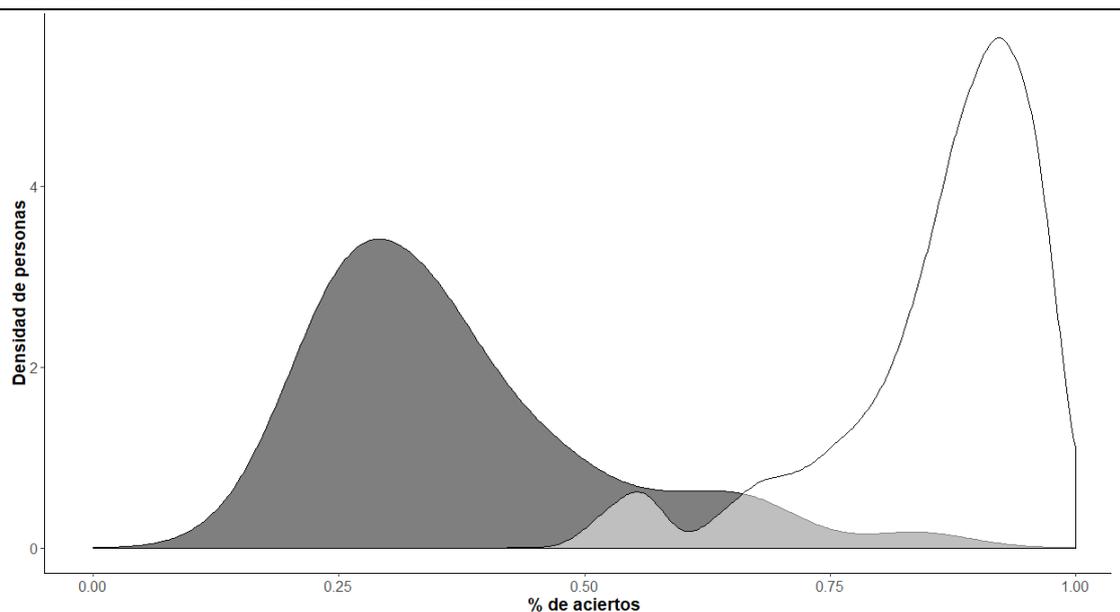
(2) en segundo lugar, se presenta la comparativa del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con los participantes con DID del estudio de la Comunidad de Madrid (León, Jastrzebska, & Martínez-Huertas, 2018),

y (3) en tercer lugar, se presenta un análisis pormenorizado de la influencia de distintas características individuales en las personas con DID de Extremadura sobre el rendimiento en las pruebas aplicadas en este estudio. Para llevar a cabo estos análisis se va a trabajar sobre tres puntuaciones, a saber: el rendimiento en el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec (León, Escudero, & Olmos, 2012), el rendimiento en el texto expositivo de ECOMPLEC.Sec, y el rendimiento medio en las pruebas aplicadas en este estudio sobre competencia lectora ante diferentes textos.

6.1.- Comparación de las personas con DID de Extremadura con los estudiantes universitarios en la prueba estandarizada ECOMPLEC.

En primer lugar, se ha realizado una comparativa en el rendimiento en el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec. Tal y como se esperaba, las diferencias entre ambos grupos son notables y estadísticamente significativas ($t=-20.08$, $gl=105$, $p<.01$) siendo muy superior el grupo de universitarios. Concretamente, las personas con DID de Extremadura ($N=44$) obtuvieron un rendimiento medio de $.37$ ($sd=.15$) mientras que los estudiantes universitarios ($N=63$) obtuvieron un rendimiento medio de $.86$ ($sd=.11$). Sin embargo, al igual que los resultados obtenidos en la Comunidad de Madrid (León, Jastrzebska, & Martínez-Huertas, 2018), tal y como se observa en la Figura 1, existe un notable solapamiento en el rendimiento de ambos grupos, esto es, hay personas con discapacidad intelectual o que llegan a igualar o, incluso, superar a algunos de los estudiantes universitarios.

Figura 1. Comparación del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con los estudiantes universitarios en el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec.

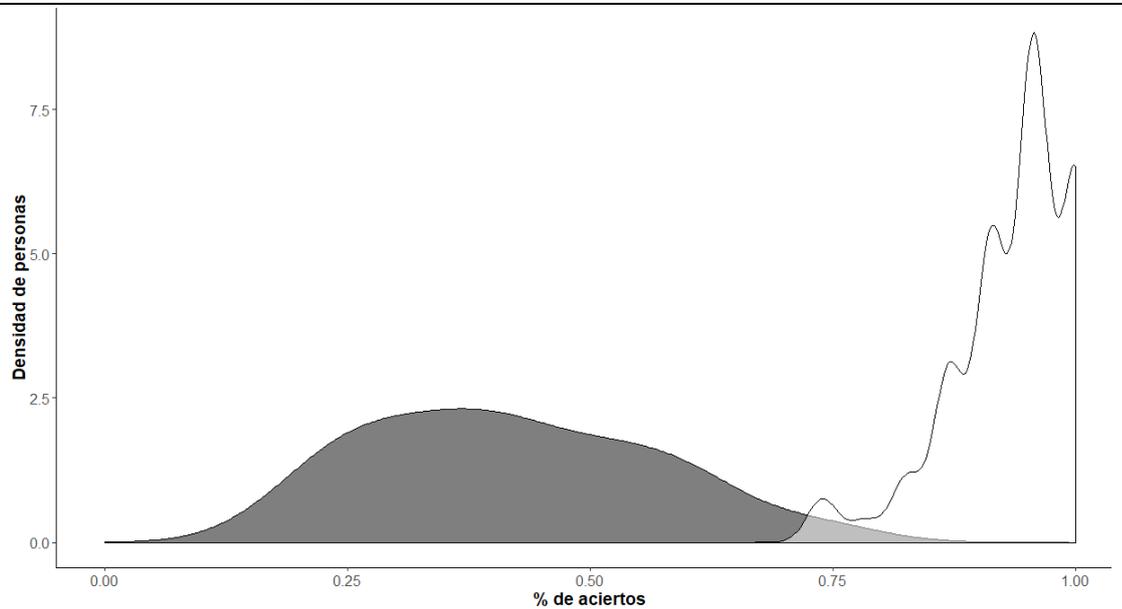


Nota: El color gris oscuro representa el grupo de personas con DID de Extremadura. El color blanco representa el grupo de estudiantes universitarios.

En segundo lugar, se han observado resultados similares al realizar la misma comparativa en el rendimiento en el texto expositivo de ECOMPLEC.Sec. De nuevo, las diferencias entre ambos grupos son notables y estadísticamente significativas ($t=-22.28$, $gl=54.58$, $p<.01$). Esta vez, las personas con DID de Extremadura ($N=45$) obtuvieron un rendimiento medio de $.42$ ($sd=.15$) mientras que los estudiantes universitarios ($N=68$) obtuvieron un rendimiento medio de $.93$

(sd=.06), Aun así, se vuelve a observar solapamiento entre el rendimiento de ambos grupos (ver Figura 2).

Figura 2. Comparación del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con los estudiantes universitarios en el texto expositivo de ECOMPLEC.Sec.



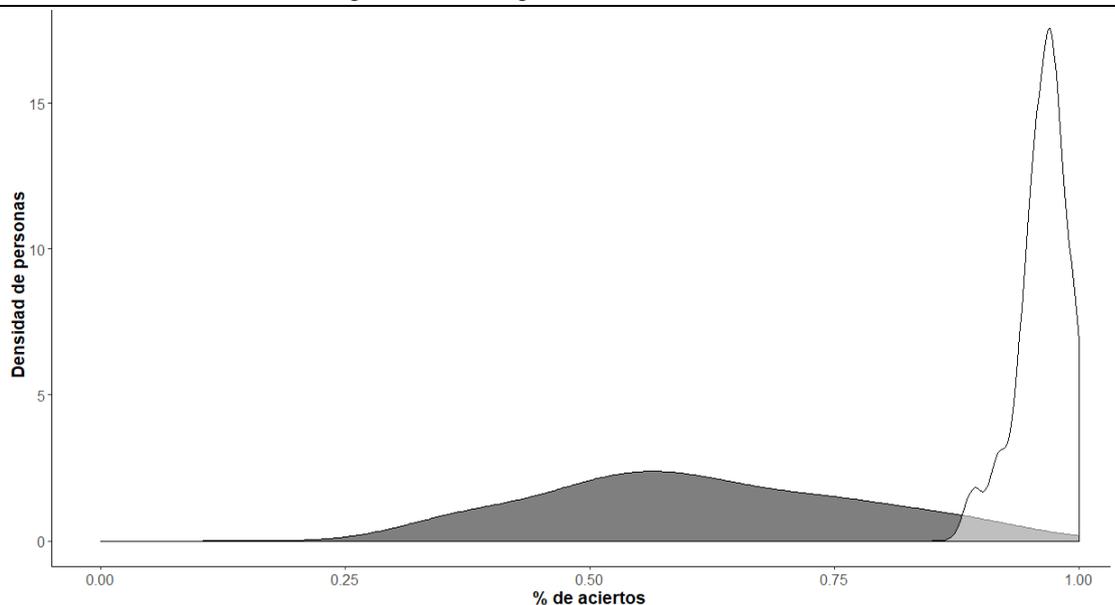
Nota: El color gris oscuro representa el grupo de personas con DID de Extremadura. El color blanco representa el grupo de estudiantes universitarios.

Ambos textos de ECOMPLEC.Sec tienen una complejidad muy alta (C2 el texto narrativo y C1 en el texto expositivo). Cuando se ha comparado el rendimiento general de los participantes en las distintas pruebas generadas en el proyecto de competencia lectora en personas con DID (León, Jastrzebska, & Martínez-Huertas, 2018), las personas con DID de Extremadura obtienen un rendimiento medio mucho más alto por el grado de adaptación de las pruebas (.62, sd=.16, N=96), pero las diferencias entre ambos grupos siguen siendo notables porque los estudiantes universitarios obtienen un rendimiento casi perfecto (.96, sd=.03, N=100). Estas diferencias son considerables y estadísticamente significativas ($t=-21.91$, $gl=99.96$, $p<.01$). Aun así, se puede observar que algunos participantes con DID obtienen un rendimiento muy alto, equiparable al de los estudiantes universitarios (ver Figura 3).

A modo de resumen y esta vez tomado todos estos datos conjuntos (véase la figura 3), la comparación del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con el rendimiento de los estudiantes universitarios mostró notables diferencias entre ambos grupos, siendo netamente superior el grupo de universitarios. Sin embargo, aunque la tendencia central de ambos grupos (es

decir, la media del rendimiento) es notablemente distinta, existen algunas personas con DID cuyo rendimiento en las pruebas aplicadas es casi indiferenciable del rendimiento de los estudiantes universitarios que han participado en el estudio (como puede observarse en las Figuras 1, 2 y 3).

Figura 3. Comparación del rendimiento general de las personas con DID de Extremadura con los estudiantes universitarios en las pruebas de competencia lectora.



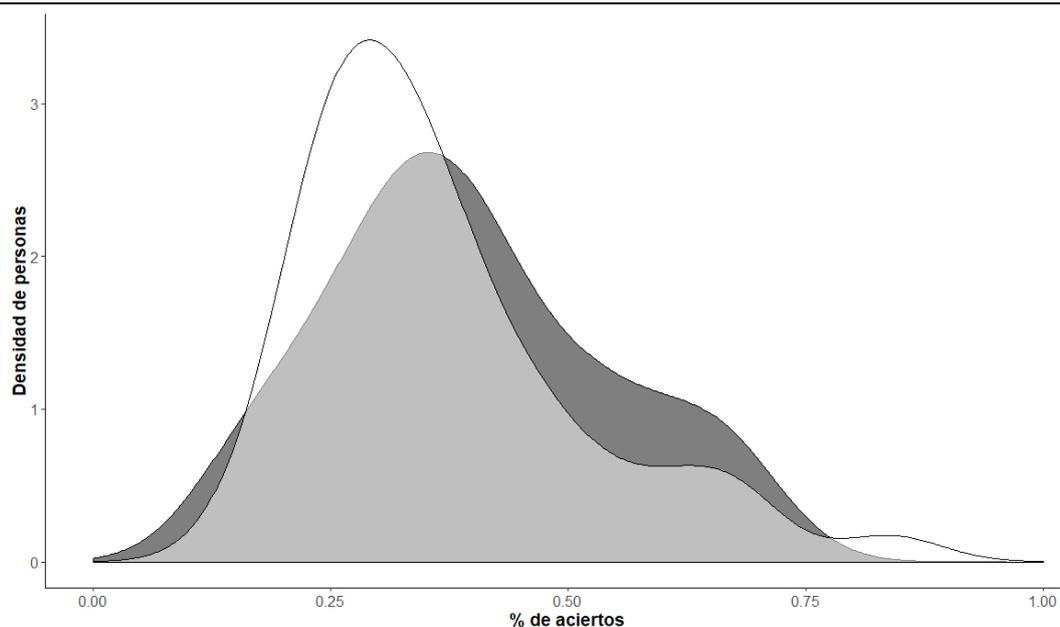
Nota: El color gris oscuro representa el grupo de personas con DID de Extremadura. El color blanco representa el grupo de estudiantes universitarios.

6.2. Comparación de las personas con DID de Extremadura con las personas con DID de la Comunidad Autónoma de Madrid

En este apartado se presentan los distintos resultados comparando la competencia lectora entre personas con DID de Extremadura con personas con DID de la Comunidad de Madrid que participaron en el anterior estudio (León et al., 2018).

En primer lugar, se ha llevado a cabo una comparativa del rendimiento lector entre ambos grupos con DID en el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec. Las diferencias entre ambos grupos fueron mínimas y no estadísticamente significativa ($t=1.47$, $gl=125$, $p=.15$). Concretamente, las personas con DID de Extremadura ($N=89$) obtuvieron un rendimiento medio de **.36** ($sd=.12$) mientras que las personas con DID de la Comunidad de Madrid ($N=38$) obtuvieron un rendimiento medio de **.40** ($sd=.15$). Estos resultados se pueden observar gráficamente en la Figura 4, donde se observa que la distribución de los datos de ambos grupos es muy similar.

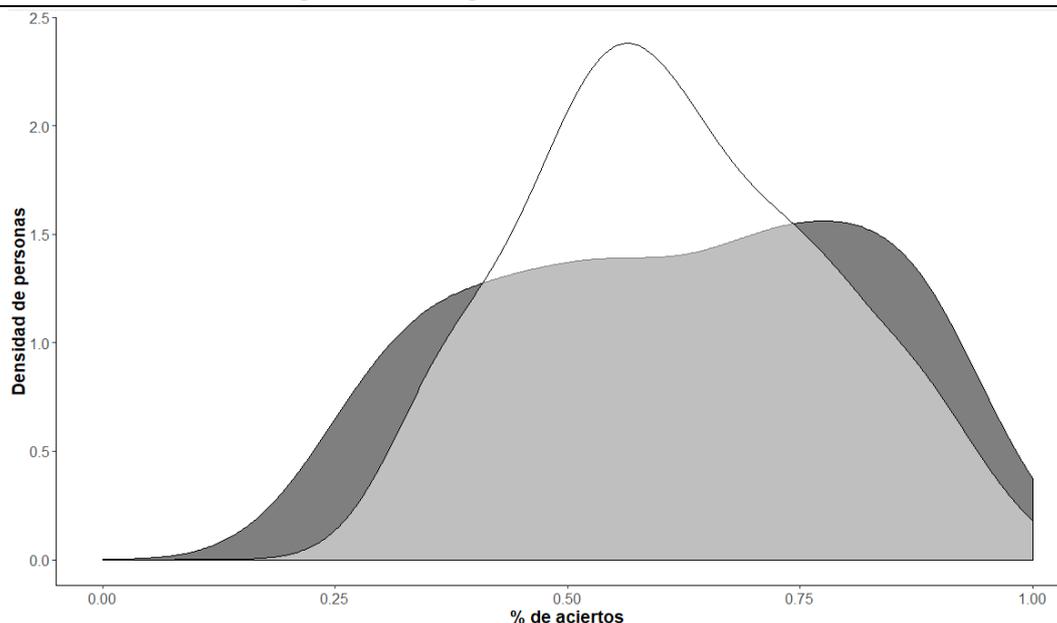
Figura 4. Comparación del rendimiento de las personas con DID de Extremadura con las personas con DID de la Comunidad de Madrid en el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec.



Nota: El color blanco representa el grupo de personas con DID de Extremadura. El color gris oscuro representa el grupo de personas con DID de la Comunidad de Madrid.

En segundo lugar, se ha realizado una comparativa del rendimiento general en las pruebas de competencia lectora en las distintas pruebas generadas para el estudio. Las personas con DID de Extremadura (N=96) y las personas con DID de la Comunidad de Madrid (N=71) mostraron un rendimiento muy similar y, consecuentemente, no mostraron diferencias ($t=.03$, $gl=165$, $p=.97$). Concretamente, las personas con DID de Extremadura obtuvieron un rendimiento medio de **.61** ($sd=.16$) y las personas con DID de la Comunidad de Madrid obtuvieron un rendimiento medio de **.61** ($sd=.20$). Estos resultados se pueden observar gráficamente en la Figura 5, donde se observa que la tendencia central de los datos es muy similar y, sin embargo, se observa cierta diferencia en la variabilidad del rendimiento. El rendimiento de las personas con DID de Extremadura se encuentra más concentrado en las puntuaciones centrales mientras que el rendimiento de las personas con DID de Madrid estaba más disperso a lo largo del espectro del rendimiento.

Figura 5. Comparación del rendimiento general de las personas con DID de Extremadura con las personas con DID de la Comunidad de Madrid en las pruebas de competencia lectora.



Nota: El color blanco representa el grupo de personas con DID de Extremadura. El color gris oscuro representa el grupo de personas con DID de la Comunidad de Madrid.

A modo de resumen, podemos observar una gran similitud entre el rendimiento de las personas con DID de Extremadura y las personas con DID de la Comunidad de Madrid en todas las pruebas aplicadas. Tanto en los textos más difíciles (es decir, el texto narrativo de ECOMPLEC.Sec con una dificultad de C2) como en los más fáciles (es decir, las pruebas diseñadas para el proyecto de competencia lectora en personas con DID), se observa una distribución del rendimiento y una tendencia central muy parecida en ambos grupos. De hecho, la media de ambos grupos es exactamente la misma en el rendimiento general en las pruebas. Esto significa dos cosas: (1) las pruebas generadas para medir la competencia lectora de personas adultas con DID es muy fiable y estable a lo largo de diferentes muestras, y (2) las muestras de personas con DID de Extremadura y de la Comunidad de Madrid no muestran grandes diferencias en ninguna de las pruebas aplicadas.

6.3.- Análisis del rendimiento de las personas con DID de Extremadura

Los anteriores resultados se presentaban comparando a las personas con DID de Extremadura con otros grupos (ya sean estudiantes universitarios o personas con DID de la Comunidad de Madrid). A continuación, se presentan algunos análisis pormenorizados sobre el rendimiento de las personas con DID de Extremadura para analizar cuáles son las variables que más se relacionan con el rendimiento en las pruebas de competencia lectora.

Grado de discapacidad y rendimiento lector

Gráficamente, se puede observar con claridad que el rendimiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según su grado de discapacidad (leve, moderado y severo). En este caso aparece un dato tan sorprendente como contradictorio. Como puede observarse en la tabla 5 y figura 6, las personas adultas con discapacidad intelectual que obtienen un mejor rendimiento lector y, por tanto, mejor competencia lectora, son las personas con mayor grado de discapacidad (severos) frente a las personas diagnosticadas de grado leve o moderado.

Tabla 5. Rendimiento lector de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según su grado de discapacidad (leve, moderado y severo) en cada una de las pruebas realizadas.

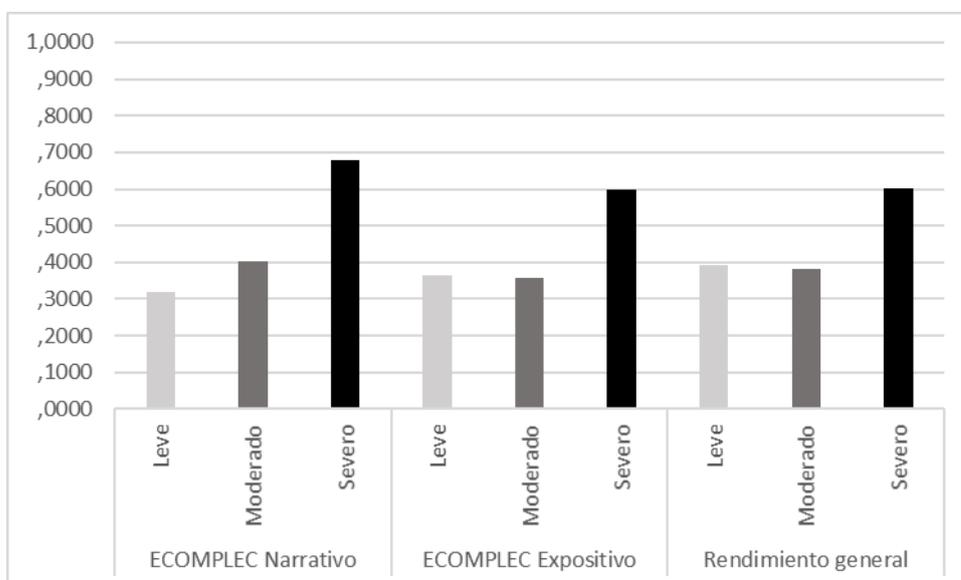
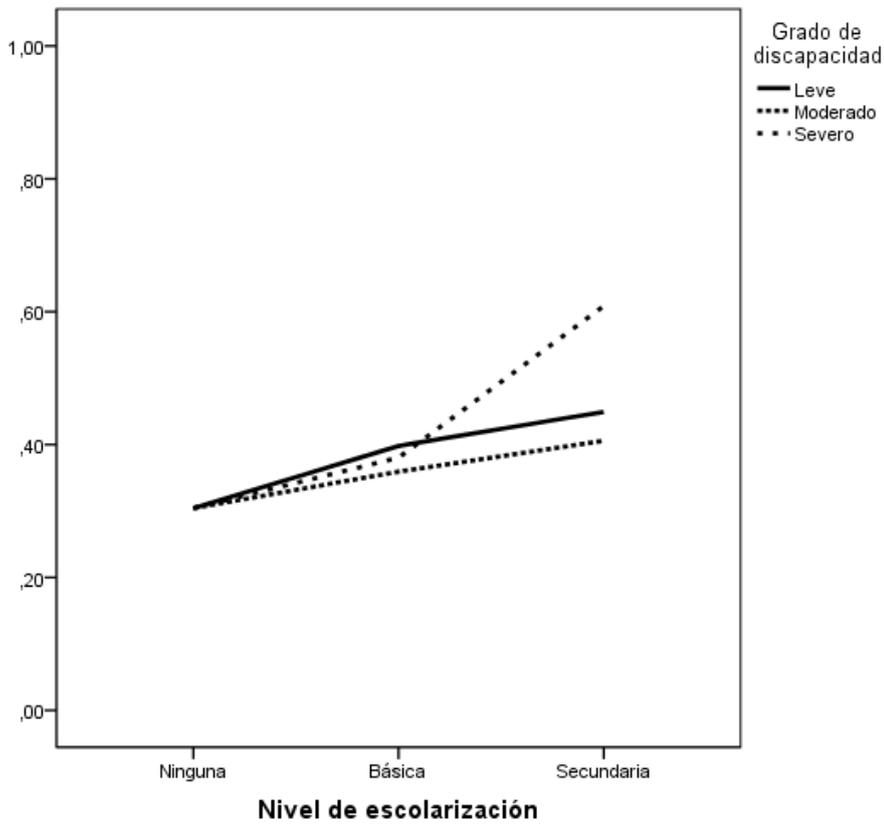


Figura 6. Rendimiento medio de las personas con DID de Extremadura en el texto expositivo de ECOMPLEC.Sec según el nivel de escolarización y el grado de discapacidad.



Nota: Solamente el nivel de escolarización predijo significativamente el rendimiento de las personas con DID de Extremadura.

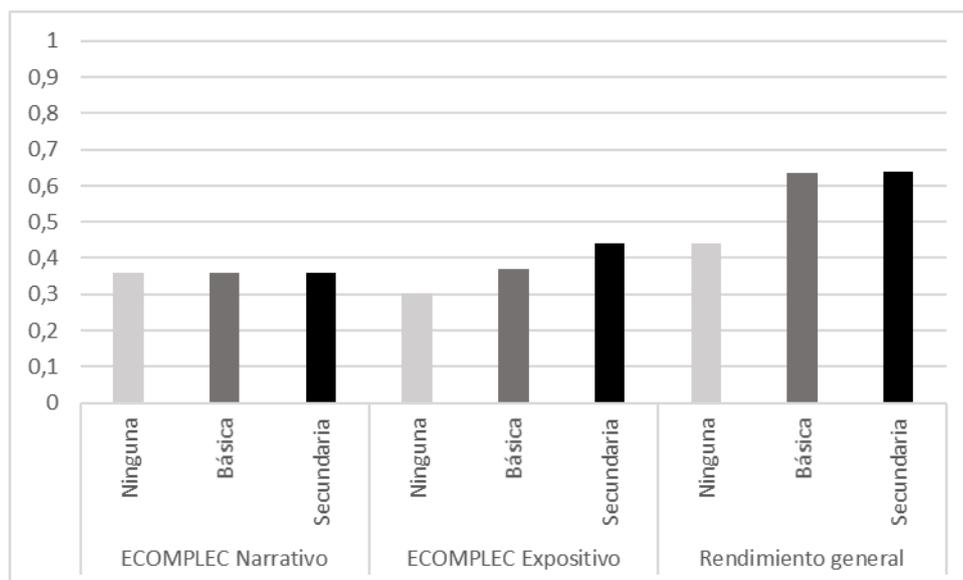
Estos datos, que también se vienen produciendo en otros estudios similares, se deba a que muy probablemente sobre este grado de discapacidad se integren muchos factores no sólo relacionados con una discapacidad cognitiva, sino familiar, conductual, social, así como un grado de autonomía. Por el contrario, aquellas personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que han accedido a una enseñanza de secundaria, si han obtenido resultados sensiblemente superiores a sus homólogos con menor nivel educativo. Este será un tema de debate en el futuro, pues no es una variable predictora.

Influencia del nivel educativo en la competencia lectora

Cuando se ha estudiado la influencia del factor educativo y cuyos niveles fueron tres (sin escolarizar, escolarización básica de secundaria), se observan diferencias estadísticamente significativas ($F_{2, 85}=6.65; p<.002$), pero solo en el rendimiento general. Resulta diferente según la dificultad del texto. El factor educación parece ser un factor relevante para explicar el rendimiento de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo cuando se enfrentan a

textos que requieren una dificultad media. Pero a medida que la dificultad del texto aumenta, las diferencias en función del nivel de escolarización desaparecen, tal y como se muestra en la tabla 6. Este resultado indica un dato sumamente importante que es la sensibilidad que estas personas muestran a la dificultad de los textos.

Tabla 6. Rendimiento lector de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según su nivel de escolarización (ninguno, básica y secundaria) en cada una de las pruebas realizadas.



Influencia del lugar de residencia en la competencia lectora

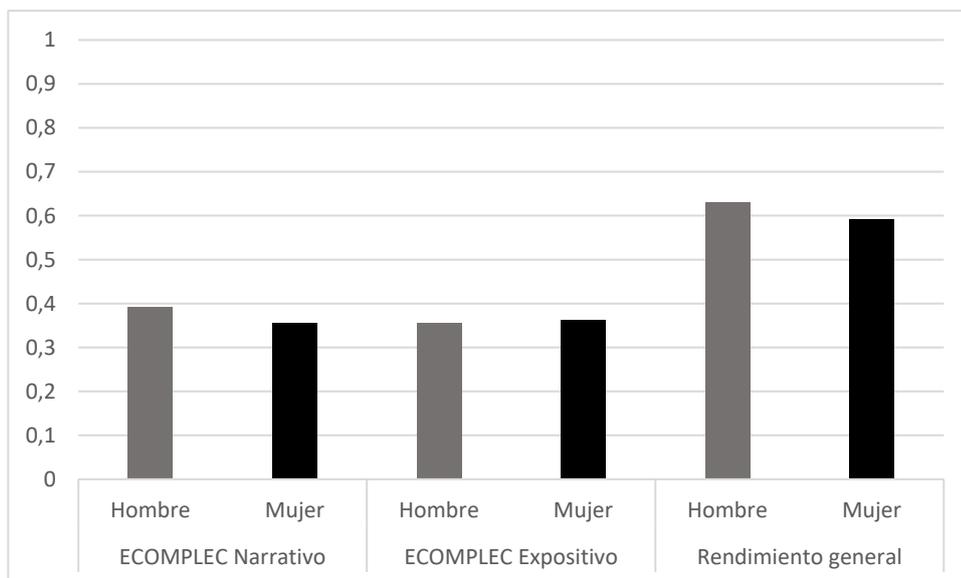
No hay diferencias en relación a la residencia de los participantes. Las puntuaciones entre las personas que viven en zonas rurales no se diferencian en el rendimiento lector de las personas que viven en ciudades como se observa en la tabla 7. El hecho de que en Extremadura las ciudades sean relativamente pequeñas respecto a otras dentro del territorio nacional (como Madrid, Barcelona o Sevilla) hace que las posibles diferencias sean indetectables.

Tabla 7. Rendimiento lector de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según su lugar de residencia (pueblo o ciudad) en cada una de las pruebas realizadas.

Diferencias debidas al género.

En este estudio no se han detectado diferencias abultadas entre los hombres y las mujeres que participaron en las pruebas (véase la tabla 8).

Tabla 8. Rendimiento lector de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo según su nivel de escolarización (ninguno, básica y secundaria) en cada una de las pruebas realizadas.



Normalmente, una de las variables que siempre se tienen en cuenta para comparar grupos es el género de los participantes cuando, realmente, las diferencias en la competencia lectora son muy pequeñas y éstas se deben más a variables individuales como el interés o los conocimientos de los participantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado dedicado a la discusión y conclusiones, debemos señalar que aún nos encontramos analizando datos y que, por consiguiente, no podemos finalizar este apartado con las conclusiones definitivas. Son las siguientes:

1.- **Nueva concepción lectora.** En este proyecto se ha propuesto una nueva concepción de la lectura basada en los procesos de comprensión, más acorde con una concepción cultural de la lectura en la que, comprender el mundo, supone una necesidad y un derecho de todas las personas. Se ha orientado dentro del marco de Accesibilidad Cognitiva que tiene como objetivo prioritario comprender el mundo que nos rodea, los entornos concretos en los que vivimos y las personas y objetos con las que nos relacionamos. Los materiales diseñados para esta prueba lectora se sitúan

bajo este marco de Accesibilidad Cognitiva debido al distinto grado de adaptación de los textos que se han utilizado como pruebas.

2.- **Nivel de competencia lectora y tiempo realizado en la tarea.** En la prueba de lectura se ha detectado un buen nivel de competencia lectora entre los grupos, las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y el grupo control formado por estudiantes universitarios. Aunque las diferencias medias entre el grupo de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y los universitarios son grandes, en los gráficos que muestran la distribución de respuestas de los participantes se ve un claro solapamiento entre ambos grupos. Esto significa que hay algunas personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que han llegado a igualar o, incluso, superar a adultos universitarios en las pruebas que se han aplicado (incluso en tareas muy difíciles como la prueba estandarizada ECOMPLEC). Aun así, hay algunos factores que pueden explicar, en cierta parte, el enorme solapamiento entre ambos grupos, y es el factor tiempo. Los estudiantes universitarios tardaron **29 minutos de media** (rango de 23 a 42 minutos) en completar todas las pruebas, mientras que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo tardaron **47 minutos de media** (rango de 35 a 115 minutos) en terminar ECOMPLEC y **66 minutos de media** (rango de 25 a 155 minutos) en acabar los cuadernillos diseñados para este estudio. El tiempo es un buen aliado para las personas con discapacidad intelectual. Normalmente, cuando un participante puede dedicar una mayor cantidad de tiempo a la realización de las pruebas, tiende a obtener un mejor rendimiento. Sin embargo, esta observación se debe tener en cuenta porque las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo logran alcanzar niveles muy altos de rendimiento en la comprensión de las pruebas que se han utilizado cuando disponen del tiempo suficiente. Esto significa que las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo pueden llegar a niveles de rendimiento muy altos cuando disponen de los recursos necesarios (en este caso, de más tiempo y apoyo). Por tanto, disponer del tiempo necesario (y diferente de cada persona) es una variable muy a tener en cuenta.

3.- **Variabilidad en el rendimiento de cada grupo estudiado.** Hay una variabilidad muy importante en la muestra de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Esto significa que, dentro de un mismo grupo (personas con discapacidad intelectual o del desarrollo), se obtiene una enorme variabilidad en todas las pruebas que se han utilizado. En otras palabras, el grupo formado por las personas con discapacidad intelectual se ha distribuido por toda la escala de puntuaciones. Así, hubo personas que obtuvieron una proporción de aciertos de 0 mientras que otras personas del mismo grupo obtuvieron una proporción de aciertos de 1 (esto es, hubo personas que no acertaron ninguna pregunta y otras acertaron todas las preguntas). Este resultado debe

ponernos en un marco que contemple la enorme variabilidad del rendimiento en las distintas tareas que muestran las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo porque (1) un mismo material puede ser muy fácil o muy difícil para un mismo grupo muestral, y (2) es probable que futuras investigaciones tengan que centrarse en grupos de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo más homogéneos para maximizar los resultados del estudio de las necesidades de apoyo que se les pueda proporcionar. Este último aspecto no se refiere a homogeneizar la futura muestra, sino a recoger más información acerca de las personas para poder realizar más agrupaciones y comprobar si existen variables que puedan proporcionar más información que otras de cara a comprender cómo funciona la comprensión lectora y qué aspectos pueden mejorarla (por ejemplo, el hecho de que las personas hayan trabajado o no en lectura fácil, los hábitos de lectura de su familia, si toman o no medicación, si han estado escolarizados en contextos inclusivos o no, etc., pueden ser interesantes de cara a reunir información relevante para agrupar a las personas).

4.- Rendimiento y estrategias para la competencia lectora. Dada las diferencias en el rendimiento, cabe preguntarse por el uso de diferentes tipos de estrategias para los diferentes tipos de textos. Dada la enorme heterogeneidad de las características de las personas asociadas a su rendimiento, es muy probable que las diferencias observadas en el rendimiento en las pruebas se deban al diferente uso de estrategias de comprensión que poseen. Sin embargo, no debemos olvidar que las diferencias en las estrategias no solo se relacionan con la competencia de la propia persona sino también vienen marcadas por los apoyos y oportunidades individuales. Futuros estudios deberían centrarse en estudiar cuáles son estas estrategias que han sido útiles en grupos de personas con discapacidad para potenciarlas y poder transmitirlos a otras personas que tienen dificultades de comprensión. Concretamente, en este marco conceptual es donde surge la posibilidad de plantear estudios que analicen las competencias lectoras de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo participen en grupos de validación de Lectura Fácil y otras personas que no estén tan entrenados en la adaptación de textos porque, probablemente, las diferencias en el rendimiento sean grandes debido a la adquisición de estrategias que se deben haber desarrollado con el entrenamiento diario para adaptar textos.

5.- Diferencias debidas al género. No hay diferencias abultadas entre los hombres y las mujeres que participaron en las pruebas. Normalmente, una de las variables que siempre se tienen en cuenta para comparar grupos es el género de los participantes cuando, realmente, las diferencias en la competencia lectora son muy pequeñas y éstas se deben más a variables individuales como el interés o los conocimientos de los participantes.

6.- Diferencias debidas al lugar de residencia (rural vs urbano) y respecto a otras comunidades (Madrid). No hay diferencias en relación a la residencia de los participantes. Las puntuaciones entre las personas que viven en zonas rurales no se diferencian en el rendimiento lector de las personas que viven en ciudades. El hecho de que en Extremadura las ciudades sean relativamente pequeñas respecto a otras dentro del territorio nacional (como Madrid, Barcelona o Sevilla) hace que las posibles diferencias sean indetectables. Esta es una buena noticia. Además y como ya hemos analizado anteriormente, la muestra extremeña con personas adultas con discapacidad intelectual o del desarrollo no se diferencian en la competencia lectora de sus homólogos de la Comunidad de Madrid, quizás con más recursos y mayores posibilidades teóricas. Este es un dato a tener muy en cuenta en el futuro, pues en Extremadura hay una clara homogeneidad en relación a los temas estudiados que está distribuida por todo su territorio.

7.- Variables predictoras del rendimiento lector. El porcentaje de discapacidad no predice el rendimiento lector, pero el nivel educativo sí lo predice. Dada la dispersión en los porcentajes de los grados de discapacidad, como de la forma en que han sido evaluados, esta variable no refleja un valor de predicción claro. No hay diferencias abultadas entre las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con un alto grado de discapacidad (por encima de 70%) de otras personas con un menor grado de discapacidad (por debajo de 40%) en ninguna de las tareas realizadas. Muy probablemente bajo este grado de discapacidad se integren muchos factores no sólo relacionados con una discapacidad cognitiva, sino familiar, conductual, social, así como un grado de autonomía. Por el contrario, aquellas personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que han accedido a una enseñanza de secundaria, si han obtenido resultados sensiblemente superiores a sus homólogos con menor nivel educativo.

8.- Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo tienen un amplio margen de mejora si cuentan con los apoyos u oportunidades adecuadas. Independientemente a todas estas variables estudiadas, todas las personas con discapacidad que han participado en este estudio tienen un margen de mejora en su rendimiento lector y en el desarrollo de sus estrategias lectoras. Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con un grado de discapacidad alto (mayor de un 70%) sin escolarizar o con estudios muy básicos, son capaces de mejorar su rendimiento lector cuando se les da más tiempo, se les motiva, o se les ayuda mínimamente (por ejemplo, en el caso de dictarles las preguntas, o repetirles oralmente las preguntas). Este tipo de actividades extra, abren una vía nueva de posibles actividades o intervenciones específicas de apoyo. Un mayor grado de motivación puede desarrollarse en el diseño de los textos, en la inclusión de imágenes y gráficos que complementen la información escrita, en el uso del humor, la emoción y el sarcasmo. Este tipo

de diseños podría incrementar tanto el interés por la lectura como el desarrollo de estrategias relacionadas con la competencia lectora.

9.- Participación en la elaboración de textos siguiendo los criterios de Lectura Fácil. Muchas de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que han participado en este estudio han trabajado, en diferente medida, con tareas implicadas en la producción de textos de Lectura Fácil. Los resultados obtenidos en otros estudios (e.g., León et al., 2018) revelan que dichas personas con discapacidad han mejorado su competencia lectora en los dos niveles de procesamiento lector y hacen que sean más competentes ante textos más complejos que los que se incluyen en Lectura Fácil. Ellos han aprendido a desenvolverse con textos más complejos con el objetivo de hacerlos más fáciles y comprensibles. Con ello, han sabido desarrollar mejor su nivel metacognitivo y su capacidad de síntesis, de saber extraer las ideas del texto utilizado paráfrasis o palabras más sencillas, simplificando la gramática y la sintaxis, han aprendido a escribir o reescribir textos. Todo ello le ha ayudado a ser lectores mejores y más competentes ante textos más complejos.

Por otra parte, tal y como han resaltado algunos autores (Pallisera y Puyalto, 2014), la participación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo resulta clave para el desarrollo de muchas investigaciones que se centran en la calidad de vida de personas con necesidades de apoyo. Con esto nos referimos a que la idea transversal que se defiende en este proyecto (y que es común a todas las propuestas de investigación futuras) es una **metodología de participación activa**, en la que las propias personas con discapacidad intelectual o del desarrollo participen en todo el proceso de investigación (por ejemplo, creando los materiales de cualquiera de las modalidades de líneas de investigación que serán propuestas). Esta metodología favorece la creación de oportunidades y progreso en los temas que atañen a la comprensión lectora.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo de este estudio se ha presentado una perspectiva complementaria a la Lectura Fácil que requiere de procesos de comprensión más complejos. Aunque se defiende la necesidad de utilizar la Lectura Fácil para adaptar tanto aquellos textos cuya comprensión es una necesidad y un derecho de todas las personas (tales como las leyes), como cualquier otro tipo de material escrito como la literatura, también se defiende la utilización de textos que se encuentren poco adaptados a Lectura Fácil porque el esfuerzo que requiere intentar comprenderlos provee al lector de mejores estrategias de comprensión. En este sentido, esta nueva perspectiva debe plantearse como un complemento a la Lectura Fácil porque siempre hay información que es necesario comprender para poder vivir en una sociedad donde la lectura es una herramienta indispensable. Así, por ejemplo, aplicar la Lectura Fácil sería un requisito necesario para materiales tales como las instrucciones de aparatos o las normas de seguridad vial pasando por las citas o receta médicas. Sin embargo, la adaptación de algunos materiales (por ejemplo, textos académico o ensayos) podría llevar a exigir una menor cantidad de procesos de comprensión cuya ejercitación estaría aumentando las competencias lectoras y las propias estrategias de comprensión que sí se potenciarían si se intentara comprender el texto tal y como fue originalmente escrito. La Lectura Fácil debe ser utilizada como un puente hacia el desarrollo de unas competencias lectoras más complejas mediante la creación de textos de distinta dificultad que permitan ir generando estrategias de comprensión progresivamente más complejas. La concepción de la Lectura Fácil debe ir enfocada a la generación de distintos niveles de adaptación de los textos que permitan la mejora continua del individuo que se enfrenta a retos de comprensión lectora progresivamente más complejos.

Consideramos que se esta manera promovemos el desarrollo de competencias lectoras generando oportunidades para ello. Resulta evidente que se necesita la Lectura Fácil, pero también debemos ofrecer la oportunidad de avanzar en el nivel de comprensión lectora. Una de las principales estrategias que se derivan de este trabajo para facilitar la comprensión lectora de las personas que tienen dificultades es la incorporación de imágenes, de dibujos, de humor, de ironía, o de sorpresa, puede fomentar la motivación por leer y comprender. Es decir, los textos deben ser motivadores en cuanto a su contenido. Así, en futuros estudios, sería interesante indagar en los temas de interés de cada persona. La motivación intrínseca por la adquisición de conocimientos debe ser un objetivo en la creación de textos motivadores que inciten a leer para que las personas se encuentren predisuestas a esforzarse en comprender los textos que les exijan procesos de comprensión progresivamente más complejos. Esta propuesta podría abordarse utilizando escalas

que cumplan la función de “termómetro de interés” con el objetivo de definir los intereses de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

Otra de las sugerencias en la mejora de la organización de las ideas es una mejor estructuración del contenido de los textos. Este tipo de diseño de materiales de lectura puede favorecer también a otros colectivos siempre que se adapten a sus necesidades. Por ello, en el futuro inmediato, este estudio puede ser ampliable a nivel nacional, con otros colectivos, y puede complementarse con otros proyectos europeos.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer enormemente la ayuda y colaboración a los representantes de Plena inclusión Extremadura, especialmente a José María Tejeda, por su magnífica coordinación, apoyo y disposición a la realización de este proyecto, a Plena inclusión España (Olga Berrios, Antonio Hinojosa, Laura Espejo, Javier Tamarit...). También queríamos agradecer la gran implicación y colaboración de todos los participantes y los responsables de las entidades pertenecientes a Plena Inclusión Extremadura y que son: AEXPAINBA, Aprosuba 3, ASINDI Plena inclusión Alcántara, ASPRODIS (Nuestra Señora de la Luz), Plena inclusión Azuaga, Plena inclusión Cabeza del Buey, Plena inclusión Don Benito, INCLUDES Almendralejo, Inclusives Plena inclusión Villanueva de la Serena, Plena inclusión Montijo, NOVAFORMA, PLACEAT, Plena inclusión Mérida, Plena inclusión Puebla de Alcocer, Plena inclusión Villafranca de los Barros, y Plena inclusión Zafra.

REFERENCIAS

- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ibáñez, A.; Verdugo, M.A. y Arias, B. (2007). Evaluación de las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual: Escala de Intensidad de Apoyos (SIS). *Integra*, 10(26), 4-5.
- León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.
- León, J.A. (2004a). Un nuevo enfoque en la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión. *Seminario de primavera 2004*, Fundación Santillana, 39-50.
- León, J.A. (2004b). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10, 2, 101-116.
- León, J.A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide (235 pp.) (ISBN 84-368-1761-3).
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva (310 pp.) (ISBN: 84-9742-264-3).
- León, J. A., (2014). La comprensión del lenguaje implícito: La relación entre mente y cerebro. En Marta Tordesillas y M.P. Suarez (Coords.), *Miradas en torno al lenguaje; Lenguaje, lengua y discurso* (pp. 193-205). Zaragoza: Libros Pórtico.
- León, J.A. y Escudero, I. (2015). Understanding Causality in Science Discourse for Middle and High School Students. Summary task as a Strategy for Improving Comprehension. In K.L. Santi and D. Reed (Eds), *Improving Comprehension for Middle and High School Students* (pp. 75-98). Springer International Publishing Switzerland. ISBN 978-3-319-14734-5. DOI: 10.1007/978-3-319-14735-2_4.
- León, J.A. y Escudero, I. (2017) (Eds.). Reading research in educational setting. Studies in written language and literacy, Vol.16 (198 pp). Amsterdam. John Benjamin Pub.
- León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Ecomplec: Una propuesta de evaluación de la comprensión lectora en Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA Ediciones.(127 pp). (ISBN 978-84-15262-45-9)
- León, Jastrzebska & Martínez-Huertas (2018). Informe del Proyecto “Escalas de competencia lectora en la Comunidad de Madrid” ¿Cómo comprendemos lo que leemos? https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion_-_informe_investigacion_escalas_de_comprension.pdf
- León, J. A., Martínez-Huertas, J. A. y Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud*, 29, 115-123. <https://doi.org/10.5093/clysa2018a17>
- León, J.A., Olmos, R., Sanz, M.M. y Escudero, I. (2010). ¿Cómo está evolucionando la forma de entender y evaluar la comprensión lectora en nuestros estudiantes de primaria y secundaria? *Revista Padres y Maestros*, 333, 25-29.
- Olmos, R., León, J.A., Martín, L.A., Moreno, J.D., Escudero, I., & Sánchez, F. (2016). Psychometric properties of the reading comprehension test ECOMPLEC.Sec. *Psicothema*, 28,1, 89-95.
- Pallisera, M., & Puyalto, C. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista Internacional y Nacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 84-97.
- Singer, M., y León, J.A. (2007). Psychological studies of higher language processes: Behavioral and empirical approaches. En Franz Schmalhofer y Charles A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and Comprehension processes* (pp. 19-35). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Verdugo, M.A.; Ibáñez, A. y Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(2), 5-16.

Enlaces:

Plena Inclusión

<http://www.plenainclusion.org>

Plena Inclusión Extremadura

<http://www.plenainclusionextremadura.org/plenainclusion/>

Definición of Intellectual Disability. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD):

<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.Wf8ZJWjWw2w>

Base estatal de datos de personas con discapacidad a fecha de 31 de diciembre del 2015 (publicado en 2017).

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO):

http://imserso.es/imserso_01/documentacion/estadisticas/bd_estatal_pcd/index.htm

Decreto grado de discapacidad. Boletín oficial del estado. Original (2000):

<http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/26/pdfs/A03317-03410.pdf> Y modificaciones (2012):

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-12686>

