



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

Análisis e intervención del hábito lector en personas  
adultas con discapacidad intelectual.

Analysis and intervention of the reading habit in adults  
with intellectual disabilities.

Autora

**Cristina Borau Viu**

Director y Directora:

**Manuel Segura Berges y Eva María Jiménez Andújar**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2023/2024

**Análisis e intervención del hábito lector en personas adultas con discapacidad intelectual.**

**Analysis and intervention of the reading habit in adults with intellectual disabilities.**

- Elaborado por Cristina Borau Viu.
- Dirigido por Manuel Segura Berges y Eva María Jiménez Andújar.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2024
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13009

**Resumen**

El aprendizaje de la lectura para personas con discapacidad intelectual (DI) enfrenta desafíos significativos, incluyendo la decodificación léxica y la comprensión del contenido. Para abordar estas dificultades, se proponen estrategias que simplifiquen el texto y fomenten la participación. Este estudio cualitativo examina el impacto de una intervención en el aprendizaje de la lectura para personas con DI, centrándose en recopilar datos descriptivos que abarcan expresiones verbales, escritas y comportamientos observables. Para ello, se presenta el proyecto de intervención, *Club de Lectura + Inclusivo*, que busca promover el interés por la lectura entre adultos con DI mediante la selección de clásicos literarios adaptados y el uso de la lectura dialógica. Este proyecto tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora, fomentar la interacción social y fortalecer habilidades sociales a lo largo de ocho sesiones mensuales estructuradas.

**Palabras clave**

Discapacidad intelectual, hábito lector, intervención, adultos, inclusión.

**Abstract**

Learning to read for people with intellectual disabilities (ID) faces significant challenges, including lexical decoding and content comprehension. To address these difficulties, strategies are proposed that simplify the text and encourage participation. This qualitative study examines the impact of an intervention on reading learning for

individuals with ID, focusing on collecting descriptive data spanning verbal, written expressions, and observable behaviors. To this end, the intervention project, Reading Club + Inclusive, is presented, which seeks to promote interest in reading among adults with ID through the selection of adapted literary classics and the use of dialogic reading. This project aims to improve reading comprehension, encourage social interaction and strengthen social skills over eight structured monthly sessions.

**Keywords**

Intellectual disability, reading habit, intervention, adults, inclusion.

## Índice

<b>1.INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 Justificación</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2. Objetivos</b> .....	<b>6</b>
1.2.1. <i>Objetivo general</i> .....	6
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	6
<b>1.3. Metodología</b> .....	<b>7</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1. ¿Qué es leer?</b> .....	<b>7</b>
2.1.1. <i>Definición</i> .....	7
2.1.2. <i>Procesos cognitivos implicados</i> .....	8
2.1.3 <i>Dimensiones de la lectura</i> .....	9
2.1.4. <i>Lectura fácil</i> .....	10
<b>2.2. ¿Por qué leer?</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3. Hábito lector</b> .....	<b>13</b>
<b>2.4. Promoción de la lectura</b> .....	<b>14</b>
2.4.1. <i>Club de lectura</i> .....	16
<b>2.5. Discapacidad intelectual</b> .....	<b>17</b>
2.5.1. <i>Definición</i> .....	17
2.5.2. <i>Clasificación</i> .....	19
2.5.3. <i>Origen de la discapacidad intelectual</i> .....	20
<b>2.6. El aprendizaje de la lectura y discapacidad intelectual</b> .....	<b>21</b>
<b>3. MATERIAL Y MÉTODO</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1. Muestra</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Procedimiento e instrumentos</b> .....	<b>25</b>
3.2.1 <i>Propuesta de intervención: Club de lectura + inclusivo</i> .....	26
3.2.1.1 Justificación .....	26
3.2.1.2. Contextualización .....	27
3.2.1.3. Objetivos.....	27
3.2.1.4. Temporalización .....	28

3.2.1.5. Secuencia de actividades .....	29
3.2.1.6. Metodología.....	36
3.2.1.7. Evaluación .....	37
<b>3.3 Procedimiento de recogida de información .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Análisis de contenido interpretativo.....</b>	<b>39</b>
<b>4.CONCLUSIONES .....</b>	<b>40</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>42</b>
<b>7.ANEXOS .....</b>	<b>50</b>
Anexo I: Obras seleccionadas .....	50
Anexo II: Cuestionario inicial - Sesión 1.....	51
Anexo III: Escala de valoración – Sesión 1 .....	53
Anexo IV: Palabras de los poemas de Gloria Fuertes - Sesión 3.....	54
Anexo V: Creación del poema – Sesión 3 .....	56
Anexo VI: Personajes de Moby Dick – Sesión 4.....	57
Anexo VII: Laminas absurdas – Sesión 6.....	58

## **1.INTRODUCCIÓN**

La elección del Trabajo Fin de Grado supuso para la autora una fácil decisión dado que tuvo muy presente la importancia de construir sociedades inclusivas, reconociendo la lectura como una herramienta esencial para promover la participación plena de las personas con DI en la sociedad.

El hecho de tener la oportunidad de participar como voluntaria en un club de lectura con personas con discapacidad es una experiencia que aporta mucho aprendizaje como futura maestra de Educación Primaria, dado que no solo se trata de mejorar la competencia lectora, sino también de fomentar la interacción social, el intercambio de ideas y la creación de un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo.

Con la elaboración de este trabajo se pretende demostrar que la participación en un club de lectura puede mejorar la competencia lectora en adultos con DI, contribuyendo a su inclusión y participación en la sociedad haciendo uso de diferentes estrategias pedagógicas de carácter inclusivo y del diseño de material de lectura adaptado.

### **1.1 Justificación**

El propósito principal de este trabajo consiste en desarrollar un programa de intervención integral destinado a adultos con DI, centrándose en los diversos aspectos que influyen en la adquisición y mejora de la habilidad lectora. La capacidad de leer no solo es esencial para el crecimiento personal, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo social, ya que proporciona acceso a la información, fomenta la autonomía y eleva la calidad de vida de los individuos (Fortuno, 2017).

La literatura académica suele enfocarse predominantemente en el desarrollo de habilidades lectoras durante la infancia, dejando en segundo lugar la atención a las necesidades de lectura en la edad adulta. Sin embargo, es necesario trabajar estas necesidades en todas las etapas del desarrollo, especialmente en el caso de personas con DI, quienes continúan experimentando un desarrollo a lo largo de toda su vida (Muñoz, 2012).

La importancia de este estudio se destaca en la contribución potencial a la inclusión y participación activa de personas adultas con DI en la sociedad a través de la lectura. Investigaciones previas han evidenciado que la promoción de la lectura puede tener un impacto significativo en la vida social y emocional de este grupo (Bamberger, 1975). Dado que la lectura no solo es una actividad enriquecedora en sí misma, sino que

también puede servir como una herramienta poderosa para mejorar la comunicación y la interacción social.

A pesar de que el ámbito de investigación en la promoción de la lectura en adultos con discapacidad intelectual puede no ser tan extenso como en otras áreas, existen indicios significativos de que muchos individuos con DI pueden alcanzar niveles de competencia lectora satisfactorios (Vived & Molina, 2012). Este reconocimiento en los últimos años ha generado un creciente interés en comprender los métodos y estrategias efectivas para fomentar el hábito lector en este grupo específico, así como en explorar de qué manera dicha actividad puede contribuir al desarrollo integral de estas personas (Muñoz, 2012).

## **1.2. Objetivos**

### *1.2.1. Objetivo general*

Diseñar y desarrollar una investigación/intervención enfocada en el ámbito de la lectura, dirigida a personas con Discapacidad Intelectual que participan de manera voluntaria en un club de lectura.

### *1.2.2. Objetivos específicos*

- Recopilar datos cualitativos y cuantitativos sobre las preferencias de lectura de los participantes, así como sus percepciones y experiencias en el club, para enriquecer el análisis detallado de sus hábitos lectores.
- Fomentar la interacción social y el intercambio de ideas entre los miembros del Club de Lectura, promoviendo un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo.
- Diseñar y proporcionar material de lectura adaptado, considerando las necesidades específicas de comprensión y accesibilidad de los participantes con Discapacidad Intelectual.
- Implementar estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten la participación activa y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en personas con Discapacidad Intelectual.
- Evaluar el nivel de competencia lectora en adultos con Discapacidad Intelectual que participan de forma voluntaria en un club de lectura, con el propósito de obtener un análisis detallado de sus hábitos lectores.

### **1.3. Metodología**

La progresión de la labor realizada del presente trabajo ha seguido una secuencia lógica y estructurada, empleando una metodología de enfoque cualitativo dado que se trata de un estudio pre-post.

El trabajo se desglosa en tres secciones fundamentales: la primera aborda el marco teórico, la segunda presenta la propuesta de intervención, y la última se centra en la investigación empírica.

En el desarrollo del marco teórico, se llevó a cabo una revisión de los conceptos relacionados con la lectura y la DI. La recopilación bibliográfica resultante ha sido la base para la formulación de una propuesta de intervención. Esta propuesta, se enmarca en un club de lectura destinado a personas adultas, tiene como objetivo fomentar el hábito lector.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### 2.1. ¿Qué es leer?

#### *2.1.1. Definición*

El concepto de "leer" se desglosa en una actividad cognitiva precisa que implica la identificación y comprensión de símbolos gráficos, como palabras o frases, a través de procesos perceptivos y cognitivos (Ramírez-Leyva, 2009). Consiste en la decodificación de signos visuales para extraer información significativa, pero se evidencia la complejidad inherente al término. El término leer no sólo se refiere a ser capaz de decodificar un texto, sino también a saber entenderlo (Sancho, 2014).

Cassany (2012) sugiere que la actividad de la lectura tiene lugar en una cultura particular, con su propia historia, tradiciones, costumbres y por lo tanto de formas de comunicación diferenciadas.

En contraste, la noción de "lectura" abarca un espectro más amplio que va más allá de la simple decodificación de símbolos visuales e involucra la integración de información, la interpretación del significado, la conexión con conocimientos previos y la construcción de una comprensión más profunda del texto (Ramírez-Leyva, 2009). Como establece Ayala Alvarrasín (2014), la lectura implica un procedimiento complejo compuesto por cuatro fases; en primer lugar, está la etapa de visualización, que es un proceso no continuo. La fonación, que se refiere a la articulación oral. La tercera fase es la audición, donde la información llega al oído. Finalmente, la cerebración representa el

momento en que la información alcanza el cerebro y se inicia el proceso de comprensión.

La lectura se describe comúnmente como el acto de interpretar y entender un conjunto de palabras o textos con el fin de captar el significado de cada palabra escrita. Este proceso no se limita únicamente a entender el significado aislado de cada palabra; también implica comprender cómo cada palabra contribuye a la estructura de una frase y entender el contexto en el que se presenta la información (Arana & Galindo 2009).

Esta noción conduce a la idea de la lectura varía significativamente dependiendo de si se trata de leer un periódico o una carta. Cada uno de estos contextos implica un enfoque distinto en la interpretación y comprensión del contenido textual, revelando la diversidad de estrategias y habilidades que desplegamos al enfrentarnos a diferentes tipos de textos (Casany, 2012). Esto lleva a la idea de Solé (2009) quién señala la existencia de la lectura silenciosa, dentro de la cual se encuentra la lectura extensiva que es aquella que se lee por placer o por interés y la lectura intensiva que la utilizamos para obtener información de un texto. Por otro lado, están la lectura rápida y superficial que sirve para obtener información sobre un texto y finalmente la involuntaria la cual no asalta inevitablemente.

### *2.1.2. Procesos cognitivos implicados*

La lectura implica una interacción compleja de procesos cognitivos, y cualquier fallo en alguno de ellos puede resultar en alteraciones en la comprensión lectora. Los elementos esenciales para el procesamiento de información durante la lectura comprensiva se encuentran en dos niveles diferentes (Lorenzo, 2001):

- Los procesos básicos de lectura incluyen la transformación de palabras escritas en sonidos o significados, operando de manera simultánea e inconsciente. Estos procesos fonológicos establecen correspondencia entre grafemas y fonemas, la memoria retiene información a nivel fonémico, y los procesos visuoespaciales procesan visualmente el texto.
- En contraste, los procesos superiores se centran en extraer el mensaje del texto, como la memoria semántica, razonamiento verbal abstracto e inteligencia. La lectura va más allá de la conversión de símbolos gráficos en sonidos, y las dificultades pueden manifestarse en la lectura de palabras o en la comprensión.

La lectura, y tal y como establece Miguel (1990), involucra la interacción de cuatro procesos fundamentales:

1. Proceso perceptivo de identificación de letras: Durante el aprendizaje de la lectura, los niños deben formar representaciones en su memoria de todas las letras.
2. Procesos léxicos o de reconocimiento de palabras: Implica dos vías complementarias:
  - Vía léxica o directa: Conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y significado. Es rápida y directa, utilizada más por buenos lectores.
  - Vía subléxica, fonológica o indirecta: Transforma cada letra o grafema en su correspondiente sonido, requiriendo más procesos del lenguaje oral. Empleada más por los primeros cursos de escolaridad y por lectores con dificultades.
3. Procesos sintácticos: Involucra entender la organización de palabras en una oración y su papel gramatical.
4. Procesos semánticos: Últimos procesos que extraen el mensaje del texto e integran ese mensaje con conocimientos almacenados en la memoria. Tres subprocesos:
  - Extracción del significado: Responder preguntas básicas sobre el Quién, Qué, a Quién, Dónde y Cuándo.
  - Integración en la memoria: Las oraciones leídas forman parte de un contexto que le da sentido a la acción.
  - Procesos inferenciales: Los textos pueden omitir información esencial, presuponiendo ciertos conocimientos en el lector para una comprensión completa.

### *2.1.3 Dimensiones de la lectura*

Las dimensiones de la lectura van más allá de simplemente entender las palabras en una página, abarcando aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Según Cassany (2012), existen tres dimensiones clave: la lectura literal, inferencial y crítica.

La lectura literal se centra en la comprensión directa del texto, es decir, en la habilidad para entender lo que se expresa explícitamente en sus líneas. Esto implica captar el significado más obvio y superficial del texto sin adentrarse en interpretaciones

más profundas. Esencialmente, se trata de entender lo que el texto dice de manera directa, sin buscar significados implícitos o simbólicos.

Por otro lado, la lectura inferencial implica ir más allá de la información explícita, interpretando y deduciendo significados que no están claramente expresados en el texto. Esta dimensión requiere la habilidad de leer "entre líneas", identificando pistas contextuales, inferencias y supuestos implícitos para comprender completamente el mensaje del autor.

En lo que respecta a la lectura crítica consiste en llevar a cabo un análisis del texto desde una perspectiva mucho más reflexiva y evaluativa, así como debatir los diferentes puntos de vista que se han presentado a lo largo de la lectura, identificando sesgos, prejuicios o manipulaciones.

Estas dimensiones pueden llevar a niveles de lectura como la relación, apropiación, extensión y creación, generando nuevas perspectivas. Un enfoque emergente es la "lectura más allá de las líneas", aprovechando dispositivos electrónicos con hipertextualidad (capacidad de los textos electrónicos para incluir enlaces o referencias a otros documentos, páginas web o elementos multimedia, permitiendo a los lectores navegar de manera no lineal entre diferentes partes del texto.) y multimodalidad (combinación de diferentes modos de comunicación en un texto, como texto escrito, imágenes, audio, video, gráficos, animaciones, entre otros). Esta capacidad se fortalece mediante la participación en comunidades de lectores, apoyándose en habilidades afectivas y sociales (Cassany, 2012; Pinto & Rojas, 2019).

Al considerar estas tres dimensiones en conjunto, se obtiene una visión completa del proceso de comprensión y apropiación de textos. Cada una aporta un elemento único y complementario, permitiendo al lector desarrollar una comprensión holística y significativa del material. Dado que, desde la captación inicial del significado literal por parte del lector hasta la interpretación inferencial y el análisis crítico, estas dimensiones se unen con el fin de que el lector vaya perfeccionando la experiencia que le proporciona la lectura y así, conseguir impulsar un mayor entendimiento y reflexión sobre el texto (Pinto & Rojas, 2019).

#### *2.1.4. Lectura fácil*

Existen diversas herramientas disponibles para ayudar a grupos con necesidades específicas a mejorar sus habilidades de lectura. Entre estas herramientas se destaca la lectura fácil, reconocida por su carácter inclusivo (González, 2015).

La lectura fácil es una técnica de redacción diseñada para mejorar la comprensión de textos, especialmente para personas con dificultades de lectura. Este enfoque beneficia a una variedad de grupos, incluyendo personas con discapacidad intelectual, adultos mayores con limitaciones cognitivas, individuos con bajos niveles de alfabetización funcional y migrantes con escaso dominio del idioma local (García Muñoz, 2012).

Durante más de medio siglo, el enfoque de lectura fácil ha sido implementado en Europa, principalmente dirigido a adultos, ya que los niños cuentan con un plan de estudios escolar que supervisa su progreso en la lectura. La Asociación Europea ILSMH ha liderado esfuerzos para mejorar el acceso a la información para personas con DI, desarrollando directrices para la creación de materiales en lectura fácil. Estas directrices aseguran que los textos sean accesibles y comprensibles para una amplia audiencia, considerando aspectos como el contenido, el estilo de lenguaje, las ilustraciones y la presentación del material (Vived & Molina, 2012).

Aunque se ha reconocido la solidez de la metodología (García Muñoz, 2012), diversos autores como Vived y Molina (2012) o Bernabé-Caro (2018) entre otros, han identificado limitaciones en su implementación con problemas que incluyen;

La escasez de recursos adecuados para el público adolescente y adulto en determinados contextos educativos se manifiesta como una limitación significativa que obstaculiza el acceso a materiales pertinentes y adaptados a sus necesidades específicas. Esta carencia, afecta a quienes presentan una amplia gama de características y requerimientos individuales.

La falta de datos empíricos sobre la efectividad de las metodologías empleadas en la creación y aplicación de estos recursos constituye otro desafío significativo. Esto dificulta la evaluación rigurosa de la idoneidad y eficacia de las prácticas utilizadas, lo que puede limitar el desarrollo y la mejora continua de los materiales educativos.

Además, la lectura fácil se centra en el desarrollo de un sistema lingüístico que, de manera inadvertida, podría excluir a personas con DI en lugar de fomentar su inclusión, como han advertido diversos expertos en la materia.

Por último, la falta de métodos semiautomatizados o automatizados para asistir en el proceso de adaptación de materiales educativos agrava aún más esta situación. La implementación de herramientas tecnológicas avanzadas podría facilitar considerablemente la tarea de personalización y adaptación de recursos, permitiendo una respuesta más ágil y eficiente a las necesidades individuales de los estudiantes.

## **2.2. ¿Por qué leer?**

La lectura no solo promueve el conocimiento y el pensamiento crítico, sino que también estimula y fortalece competencias lingüísticas, cognitivas y emocionales. Esta práctica desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de las facultades mentales, proporcionando beneficios académicos y siendo una herramienta completa para el crecimiento personal y el disfrute individual (Iraola & Pereña, 2015).

Según Gil Flores (2011), la lectura es esencial para el desarrollo cultural y el desenvolvimiento en la sociedad. No debería limitarse a entornos educativos y familiares, sino abordarse de manera transversal. Como sugiere Mata Anaya (2016), la lectura se convierte así en un recurso clave para aprender, investigar, informarse o entretenerse, especialmente cuando se promueve desde edades tempranas, se fomenta como hábito y se proporcionan las estrategias adecuadas.

Otro motivo crucial es su influencia en el desarrollo de la mentalidad crítica, según lo señalado por Flores (2016), a medida que se aumenta la cantidad de lecturas, se fortalece la capacidad individual para evaluar de manera crítica el contenido presentado por diferentes autores. Es decir, se adquiere la habilidad de seleccionar información pertinente y adecuada a las necesidades específicas, así como de discernir entre lecturas significativas y aquellas que carecen de relevancia.

Por otro lado, para Solé (1993), la lectura tiene como objetivos principales soñar, crear, construir, disfrutar y aprender. Desde esta perspectiva, si la lectura se realiza de manera frecuente y efectiva, cumpliendo con estos objetivos, se puede afirmar que se convierte en una herramienta esencial para estimular la creatividad

En términos de beneficios neurocientíficos, la lectura estimula regiones cerebrales cruciales para la organización conceptual y la asimilación de conocimientos. Este proceso activa áreas vinculadas a la percepción visual, asignación de significado, procesamiento del lenguaje y regulación emocional, incluyendo el placer asociado con la lectura (Bloom, 2000). Estas interacciones contribuyen al desarrollo cognitivo y emocional del individuo.

En definitiva, y como afirma el informe PISA (2022), la relevancia de la lectura reside en su capacidad para facilitar el logro de metas individuales, fomentar el desarrollo de conocimiento personal y propiciar una participación efectiva en la sociedad. La lectura no se limita a ser una competencia técnica, sino que constituye un vehículo esencial para el crecimiento personal y la integración social.

### **2.3. Hábito lector**

Conforme a la definición de la Real Academia Española (RAE, 2014), un hábito se configura como un modelo específico de conducta que se adquiere mediante la repetición de actos similares o idénticos, o se genera a partir de tendencias instintivas. Al aplicar esta definición al contexto de la lectura, Fernández (2005) conceptualiza el hábito lector con la repetición voluntaria y natural de esta práctica, integrada intrínsecamente en el estilo de vida del individuo, sin imposiciones externas ni obligaciones. Por ende, aquellos que leen regularmente, pero carecen de interés y motivación no deben considerarse lectores habituales (Anderson, et al., 1988).

La instauración automática del hábito de la lectura constituye un proceso que demanda una práctica constante. En este contexto, resulta imperativo considerar el factor tiempo, dado que el desarrollo de hábitos implica una dedicación continua y gradual. El tiempo desempeña un papel crítico en el establecimiento de rutinas y en la consolidación de comportamientos, siendo este principio extensible a la formación del hábito de lectura (Gil Flores, 2011).

La regularidad en la ejecución de la actividad de lectura contribuye de manera sustancial a la automatización del hábito. A través de una dedicación consistente al acto de leer, se facilita la adaptación del cerebro, propiciando la internalización progresiva de este comportamiento. La paciencia y la perseverancia emergen como elementos esenciales, ya que el proceso de formación de hábitos, incluido el hábito de la lectura, no se desarrolla de manera instantánea (Cromley, 2009).

Como en cualquier proceso de aprendizaje, es esencial considerar que el desarrollo del hábito de lectura puede ser interpretado por el individuo como la transición de un estado de falta de habilidad a uno de competencia. Salazar Ayllón (2006) identifica cuatro fases que resultan aplicables al proceso de establecimiento del hábito lector:

- *Etapa 1 Incompetencia inconsciente:* El individuo carece de conciencia sobre su falta de habilidad en la lectura, siendo característico en aquellos provenientes de entornos poco vinculados a la literatura y en niños que aún no han ingresado a la escuela. En esta fase, se busca identificar elementos facilitadores de la cultura de origen para formar el hábito lector.
- *Etapa 2 Incompetencia consciente:* Durante la etapa escolar, se genera conciencia sobre la necesidad de leer. Niños y adolescentes enfrentan desafíos cognitivos y emocionales, mientras que jóvenes y adultos que han concluido su educación formal experimentan la conciencia de incompetencia, percibiéndola

como una culpa por no leer con frecuencia. La formación del hábito requiere aprendizaje organizado y sistemático.

- *Etapa 3 Competencia consciente:* En esta fase avanzada, se experimenta la sensación de logro y placer con cada éxito en la lectura. La atención, concentración, perseverancia y autoevaluación son elementos clave. Se observa el cumplimiento de secuencias básicas del comportamiento lector, incluyendo la selección del texto adecuado y la aplicación de técnicas según los objetivos y el tipo de material.
- *Etapa 4: Competencia inconsciente:* Se logra un dominio completo del proceso, permitiendo una ejecución fluida y constante. El individuo selecciona la lectura como una forma de placer, desarrolla preferencias y se relaciona con aquellos que comparten su interés. La voluntad de leer trasciende las expectativas sociales y las obligaciones académicas o laborales.

Para concluir, el hábito lector es una práctica estructurada que implica leer regularmente, motivado por factores personales gratificantes. Incluye aspectos conscientes como establecer un propósito, realizar operaciones mentales y utilizar habilidades informativas. Algunas operaciones se vuelven automáticas, como la eficiencia visual y el uso de técnicas de lectura rápida. Además, el hábito favorece la creación de un espacio íntimo para la lectura y promueve la autonomía personal (Salazar Ayllón, 2006).

#### **2.4. Promoción de la lectura**

Este término hace referencia a las actividades o acciones que fomentan la lectura en lugares o momentos poco comunes, con el propósito principal de formar lectores competentes. Es decir, se entiende como promoción de la lectura un conjunto organizado y planificado de acciones que persiguen objetivos específicos y se emplean en diversas áreas culturales para incentivar a todos a leer (Viñas, 2015).

Promover la lectura va más allá de solo entender lo que se lee; implica comprender que su importancia se extiende a diversos aspectos de la vida es un medio para cultivar el conocimiento, enriquecer la experiencia humana y transformar positivamente nuestra manera de ver el mundo. Bamberger (1975) plantea que la motivación y el interés por leer, ya sea libros, revistas o periódicos, deben trascender los espacios convencionales y alcanzar todos los ámbitos de nuestra existencia, desde el hogar hasta el trabajo y el

tiempo de ocio. Esto lleva a la idea de que la promoción de la lectura puede ocurrir en una variedad de entornos (Morales et al., 2006):

1. Los quioscos de revistas y librerías no solo son puntos de venta de publicaciones, sino también lugares de encuentro para diversas personas.
2. En consultorios médicos y peluquerías, donde la espera puede ser inevitable, la lectura se convierte en un aliado invaluable para aligerar el tiempo de espera.
3. En terminales de transporte, cafeterías y estadios, dado que suelen ser sitios de paso o de espera, donde las personas tienen tiempo libre para dedicarse a la lectura.
4. Las bibliotecas son espacios ideales para la lectura, ya que ofrecen un entorno tranquilo y propicio para sumergirse en los libros. Además de proporcionar acceso a una amplia variedad de materiales de lectura.
5. En las iglesias y templos, la lectura desempeña un papel importante en la práctica religiosa y espiritual.
6. En las oficinas gubernamentales, donde a menudo se experimentan largos períodos de espera, la lectura puede ser una forma efectiva de aprovechar el tiempo.

De todos los entornos descritos hay que destacar la importancia de las bibliotecas como instituciones encargadas de promover la lectura mediante actividades y experiencias. En la actualidad, estas organizaciones vayan más allá de sus roles tradicionales. Se requiere una atención especial denominadas necesidades de "crecimiento personal", que como afirma Chaves Salgado (2019), abarca la capacidad para aprender, afrontar desafíos y vivir nuevas experiencias de manera activa y autónoma, promoviendo así la exploración y el desarrollo personal.

Hoy en día es inusual encontrar bibliotecas que no integren en su repertorio de actividades culturales, entre las que se encuentran los clubs de lectura que pretenden no solo contribuye a fortalecer el hábito de la lectura, sino que también enriquece la vida cultural y comunitaria en general (Tovar & Riobueno, 2018). Por lo que el concepto de club de lectura puede ser definido como una estrategia específica de promoción de la lectura, donde un grupo de individuos se congrega en intervalos regulares para llevar a cabo la lectura y el análisis de material literario predeterminado, conforme a la definición proporcionada por Mata Anaya (2008).

Por otro lado, las actividades para fomentar la lectura tienen un punto de improvisación y se basan únicamente en la forma en que el promotor entiende la lectura, el lector y la promoción de la lectura. La promoción de la lectura se ve como una tarea altruista y valiosa que beneficia a la comunidad la cual asume un papel central en la promoción de la lectura (Lluch & Sánchez-García, 2017).

#### *2.4.1. Club de lectura*

Un club de lectura se asemeja a una exploración conjunta de las páginas de un libro, dirigida por la presencia activa del propio libro, el lector y un moderador que facilita y orienta la discusión (Álvarez Álvarez & Pascual-Diez 2014). Este entorno ofrece una oportunidad para disfrutar de la lectura en compañía, con una motivación compartida por participar en diversas experiencias literarias, lo que enriquece el pensamiento a través del intercambio de ideas, el diálogo y la reflexión entre todos los participantes (Mata Anaya, 2008).

En España, los clubs de lectura se empezaron a crear alrededor de los años ochenta en las bibliotecas públicas, atrayendo principalmente a adultos. No obstante, su popularidad hizo que se expandieran y diversificaran conforme fueron pasando los años. En la actualidad, existen en un amplio repertorio de entornos (Arana & Galindo, 2009).

En estos grupos existe gran diversidad, en cuanto al tamaño y la edad de sus integrantes, así como en la selección de textos, la duración, los objetivos establecidos y la frecuencia de las reuniones. Pero a pesar de ello, el procedimiento generalmente consiste en la selección de un libro, la asignación de un período para su lectura y la programación de una sesión para discutirlo. Durante estos encuentros, se exploran pasajes destacados, se analizan las acciones de los personajes, se comparten experiencias personales y se expresan pensamientos y reflexiones (Gómez-Villalba et al., 1996).

Hill (2012) determina que los clubes de lectura tienen un valor significativo al complementar las prácticas de lectura más tradicionales que los individuos pueden llevar a cabo en su tiempo libre. Estos están planteados para fomentar habilidades de escucha y expresión oral, estimular la generación de diversas interpretaciones sobre los textos y fomentar la formulación de preguntas y respuestas críticas sobre la literatura. En este sentido, Shaw (2013) destaca la importancia de contar con un facilitador o mediador educativo debidamente capacitado en la materia, quien actúa como guía, orientando las discusiones y promoviendo un análisis reflexivo de los textos literarios.

Además, el intercambio de opiniones, pensamientos, ideas... que tiene lugar dentro del grupo, la atención y la escucha prestada a cada uno de los integrantes fomenta una mayor participación, favoreciendo así la pertenencia grupal y por lo tanto contribuyendo a la creación de un ambiente más dinámico (Álvarez Álvarez & Pascual-Diez, 2014). Esta participación se debe a sentirse valorados y comprendidos, lo que permite promover entre los participantes un diálogo significativo y enriquecedor sobre las diferentes obras literarias planteadas (Kent & Simpson, 2012).

## **2.5. Discapacidad intelectual**

### *2.5.1. Definición*

La evolución en la percepción de la DI ha pasado de un modelo centrado en el déficit, donde se consideraba como un conjunto de anomalías irreversibles de origen orgánico, a un enfoque contemporáneo basado en los apoyos. Este nuevo paradigma reconoce la discapacidad como un estado dinámico, interactivo, con desafíos en el funcionamiento humano, y busca mejorar la adaptación del individuo a su entorno mediante intervenciones focalizadas en apoyos. Este cambio de perspectiva refleja una visión más inclusiva y centrada en la capacidad, superando la visión estática del modelo tradicional del déficit (Wahlberg, 2014).

En los últimos años, los avances en la investigación han propiciado un aumento significativo en la adopción de prácticas basadas en la evidencia. Estas prácticas están mejorando de manera notable las metodologías profesionales y clínicas asociadas con el diagnóstico, clasificación, planificación de apoyos... Aunque existen 3 sistemas de clasificación y diagnóstico, la comunidad internacional tiende a seguir la definición propuesta por la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) al ser ésta una organización que lleva trabajando en el tema desde hace más de 100 años (Schalock-Luckasson, 2021).

- *Definición operativa*

La conceptualización operativa de la Discapacidad Intelectual (DI) se establece con el propósito de discernir con precisión entre lo que constituye la DI y lo que no, por lo que puede ser observada y medida de manera objetiva. La DI se define por la presencia de limitaciones sustanciales tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresadas en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Este conjunto

de limitaciones debe manifestarse durante el período de desarrollo, antes de que el individuo alcance los 22 años, lo que proporciona un marco temporal crucial para la identificación y evaluación de esta discapacidad (Navas et al., 2008).

- *Definición diagnóstica*

Como establece el DSM-5-TR (2015, p.17) se trata de un “*Déficit en las habilidades mentales generales y limitaciones en el funcionamiento adaptativo diario en comparación con los iguales en edad, género y cultura, que aparece durante el periodo de desarrollo*”.

Las discapacidades intelectuales identificadas en el grupo abarcan una variedad de condiciones que afectan el funcionamiento cognitivo y adaptativo de los estudiantes. Entre estas discapacidades, se incluyen:

*1.Trastorno del desarrollo intelectual:* Se caracteriza por déficit en las habilidades mentales generales y limitaciones en el funcionamiento adaptativo diario en comparación con los iguales en edad, género y cultura, que aparece durante el periodo de desarrollo

A continuación, se presenta los criterios los cuales deben cumplirse todos:

A. Déficit significativo en el funcionamiento intelectual (como por ejemplo en razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto...)

B. Déficit significativo en el funcionamiento adaptativo (limitaciones en una o más actividades de la vida diaria como son comunicación, participación social, vida independiente... y en múltiples ambientes).

C. Déficits que aparecen durante el periodo de desarrollo

*2. Retraso global del desarrollo:* Este diagnóstico se reserva para individuos menores de 5 años cuando el nivel de gravedad clínica no se puede valorar de forma fiable. El niño no cumple con los hitos de desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual. Esta categoría se debe volver a valorar después de un tiempo.

*3.Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) no especificada:* Esta categoría se reserva para individuos mayores de 5 años cuando la valoración del grado de discapacidad intelectual mediante procedimientos disponibles es difícil o imposible debido a deterioros (sensoriales o físicos; o presencia de problemas de

comportamiento graves o trastorno mental. Esta categoría sólo se utilizará en circunstancias excepcionales.

- *Definición constitutiva*

Concepción de la DI como estado de funcionamiento en el que las habilidades intelectuales y adaptativas de una persona interactúan constantemente con sus características de salud, su entorno y los roles que en éste desempeña. Este estado de funcionamiento mejorará con los apoyos adecuados. La discapacidad se concibe como un estado multifacético del funcionamiento humano, considerando diversas dimensiones en relación con las demandas del entorno (Ensrud et al., 2017).

Este enfoque adopta una perspectiva socio ecológica y multidimensional para conceptualizar la discapacidad, reconociendo la interacción dinámica entre las capacidades individuales y las exigencias del ambiente (Schalock, 2010).

### *2.5.2. Clasificación*

Se categoriza en diversos niveles de acuerdo con las pautas establecidas por el DSM-5 (2015). A partir de 2013, los distintos grados de gravedad de la DI se determinan principalmente por las limitaciones significativas en la conducta adaptativa. Estas restricciones tienen un impacto significativo en la capacidad de una persona para adaptarse y funcionar eficazmente en su entorno social, independientemente de su cociente intelectual (CI) (Muñoz López, 2023).

- Discapacidad intelectual ligera (CI entre 50/55 - 70/75):
  - A nivel cognitivo, las personas con dificultades intelectuales enfrentan desafíos en áreas académicas como lectoescritura, comprensión del tiempo y manejo del dinero, así como en conceptos abstractos como la aritmética de la vida diaria. Socialmente, su desarrollo tiende a ser inmaduro, con dificultades para interpretar señales sociales con precisión. En la vida cotidiana, pueden llevar a cabo tareas simples, pero requieren ayuda con la organización y planificación de actividades.
- Discapacidad intelectual moderada (CI entre 40-45 - 50/55):
  - Se presenta un desfase cognitivo significativo que demanda asistencia continua para adquirir nuevos conocimientos. A nivel social, el desarrollo lingüístico es limitado y las amistades suelen restringirse a la familia, aunque pueden establecer relaciones amistosas exitosas. Aunque son autónomos en sus

necesidades personales, el proceso de aprendizaje es prolongado, requiriendo un enfoque a largo plazo.

- Discapacidad intelectual grave (CI entre 25/30 - 40/45):
  - Capacidad muy limitada para comprender el lenguaje escrito y conceptos matemáticos. Su habilidad en el lenguaje oral es restringida, enfocándose en el presente sin considerar pasado o futuro. Las relaciones sociales significativas son con la familia. En términos de autonomía, necesitan ayuda para todas las tareas diarias y carecen de control en la toma de decisiones.
- Discapacidad Intelectual Profunda (CI por debajo de 20/25):
  - A nivel cognitivo, pueden realizar tareas relacionadas con el autocuidado, el ocio y el trabajo en su entorno físico. Sin embargo, tienen una comprensión muy limitada de la gestualidad y el simbolismo en la comunicación, expresándose principalmente a través de gestos al comunicar deseos o emociones. Su disfrute se centra exclusivamente en las relaciones con personas familiares o cercanas.

### *2.5.3. Origen de la discapacidad intelectual*

La discapacidad intelectual aparece durante el periodo de desarrollo (antes de los 18 años) y puede estar relacionada con factores de riesgo prenatales, perinatales o postnatales que dan lugar a limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (habilidades sociales, conceptuales y prácticas) (Ensrud et al., 2017; Schalock, 2010).

Los signos de deterioro intelectual y tal y como señalan Schalock, y Luckasson, (2012) pueden empezar a ser reconocidos a partir de los 2 años y se manifiestan en dificultades para alcanzar los hitos del desarrollo evolutivo (lenguaje, habilidades de motricidades fina y gruesa, habilidades sociales).

- Causas ambientales
  - Prenatales: Factores como el bajo peso al nacer, el consumo de tabaco y alcohol durante el embarazo, enfermedades maternas como la diabetes, infecciones durante el embarazo y la incompatibilidad de Rh pueden afectar al bebé.
  - Perinatales: Durante el parto o poco después, la falta de oxígeno (anoxia e hipoxia), traumatismos y la contracción de infecciones pueden causar daño cerebral.

- Postnatales: Después del nacimiento, la malnutrición, infecciones como la meningitis, exposición a venenos como plomo o mercurio, y traumatismos craneales pueden afectar el desarrollo cerebral del bebé.
  - Causas genéticas
- Algunos de los síndromes genéticos asociados con la discapacidad intelectual, son:
- Síndrome de Down: Resulta de una copia extra del cromosoma 21.
  - Síndrome de Turner: Ausencia total o parcial de un cromosoma X en mujeres.
  - Síndrome de X frágil: Un trastorno del cromosoma X que puede causar discapacidad intelectual.
  - Síndrome de Williams: Caracterizado por problemas cardíacos y DI.
  - Síndrome de Angelman: Provocado por anomalías en el cromosoma 15.
  - Síndrome de Prader-Willi: Se origina por una anomalía en el cromosoma 15 y se caracteriza por hiperfagia y baja estatura.

## **2.6. El aprendizaje de la lectura y discapacidad intelectual**

La DI influye en la habilidad de aprender a leer de manera efectiva, esto implica que algunas personas con esta condición pueden lograr niveles de lectura comparables a los de sus iguales, dependiendo de diversos factores, como el grado de la discapacidad (Hacen Martínez-Leys, 2023).

Según señalan autores como Fajardo et al. (2014), las personas con DI suelen enfrentar dificultades para leer y comprender textos, y su desempeño tiende a ser inferior al de aquellos que no tienen esta condición. Es relevante destacar que individuos con DI a menudo tienen una inclinación a eludir la lectura de textos largos o que incluyen vocabulario que no comprenden por completo. Este comportamiento se atribuye a diversos factores de carácter personal o emocional que influyen en su abordaje de los textos (Fajardo et al., 2014). Esta tendencia se debe en gran medida a sus dificultades significativas en la identificación de palabras y a su vocabulario limitado.

En el proceso de lectura, intervienen dos componentes principales: la decodificación léxica y la comprensión del texto en sí. En el caso de las personas con DI, se observa una habilidad reducida en la decodificación de palabras y un conocimiento limitado de ciertas palabras o un vocabulario menos amplio en comparación con otras personas (Ramos-Gutiérrez, 2019).

En relación con la comprensión lectora, en personas con DI, estos procesos se ven afectados por diversas razones, dado que presentan, dificultades para mantener la atención encuentran desafiante organizar la información en su memoria, lo que dificulta discernir la importancia de las ideas y extraer el significado del texto. Además, la presencia de pronombres o sinónimos en los textos puede complicar aún más la comprensión, ya que estas palabras necesitan ser interpretadas para entender el contenido tal y como afirma Ramos Sánchez (2014).

Además, de las dificultades en la comprensión también pueden tener problemas para relacionar y entender estas palabras entre sí, lo que dificulta la realización de inferencias (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014). Por lo que les resulta complicado conectar la información nueva con sus conocimientos previos, que dificulta la formación de una visión global del texto (Fidalgo et al., 2014). Estas dificultades en conjunto hacen que les resulte difícil formar una idea general del texto y regular su proceso de comprensión.

Considerando las particularidades de la lectura en personas con DI, es imprescindible explorar estrategias que puedan mejorar su acceso y entendimiento de los textos, encontrar métodos que se adapten a sus necesidades específicas, brindando herramientas y recursos. Esto implica no solo simplificar el lenguaje y estructura del texto, sino también ofrecer apoyo adicional, como imágenes, ejemplos concretos o incluso tecnologías de asistencia (Ramos Sánchez, 2014).

### **3. MATERIAL Y MÉTODO**

Con el propósito de llevar a cabo un análisis exhaustivo de los resultados del efecto estudiado en el mismo grupo de individuos antes y después de recibir la intervención, este estudio se adhiere a un enfoque cualitativo de investigación. Este tipo de investigación se centra en la recopilación de datos descriptivos que abarcan expresiones verbales y escritas, así como el comportamiento observable de las personas (Taylor, 1986).

Según Sandoval (1996), la esencia fundamental de la investigación cualitativa radica en comprender una realidad social en constante evolución, analizada desde adentro mediante las vivencias y la lógica interna de los protagonistas. Es importante destacar la estrecha relación que se establece entre el sujeto y el investigador durante este proceso. El investigador cualitativo debe establecer una comunicación íntima para evaluar el fenómeno de estudio como un participante más. Se enfatiza la flexibilidad y la apertura del método, permitiendo la emergencia de nuevas líneas de investigación a través de la

recolección orgánica de datos adicionales durante el proceso de indagación (Ugalde & Balbastre, 2013).

Esta metodología no se limita a describir y explorar; su objetivo último es generar explicaciones significativas sobre la realidad social. En este estudio específico, se pretende analizar y comprender la situación actual de la lectura de las personas con DI. Esto se logrará mediante el análisis de información, percepciones, interpretaciones y experiencias compartidas por los distintos participantes. Dado que la observación directa del fenómeno es compleja, la entrevista semiestructurada, dentro del enfoque cualitativo, se presenta como una herramienta valiosa para recopilar datos de un grupo de individuos (Gil y Martínez, 2001).

### **3.1. Muestra**

El estudio se enriquecerá con una muestra diversa de participantes que formarán parte del club de lectura inclusiva, está compuesta por adultos con DI que provienen de dos entidades ubicadas en la ciudad de Huesca; Asociación Down y Valentia. Estas entidades incluyen diferentes asociaciones que ofrecen una variedad de servicios destinados a personas con diferentes discapacidades, lo que refleja la diversidad y la inclusión en el ámbito comunitario.

En lo que respecta a las características demográficas, la edad de los participantes abarca un amplio rango, desde los 21 hasta los 60 años, tanto hombres como mujeres. Es importante destacar que la mayoría de los participantes enfrentan un grado de discapacidad superior al 33%, siendo más predominante dentro del rango de edad de 45 a 65 años. Esta información revela la presencia significativa de adultos de mediana y avanzada edad dentro de la muestra, quienes podrían haber experimentado distintos contextos de vida y niveles de experiencia.

Además de la DI, algunos participantes pueden presentar otras condiciones adicionales, como deficiencias visuales o el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta diversidad en las discapacidades y niveles de afectación sugiere la necesidad de adoptar un enfoque inclusivo y personalizado en la planificación y ejecución del proyecto. Es esencial considerar las necesidades individuales de cada participante para garantizar su plena participación y beneficio en las actividades propuestas.

En consecuencia, se resalta la importancia de implementar estrategias flexibles y adaptativas que permitan a todos los participantes sentirse cómodos y valorados dentro del entorno del proyecto. Esto implica proporcionar apoyos adecuados, ajustes

razonables y oportunidades de participación significativa para asegurar que cada individuo pueda contribuir y beneficiarse de manera equitativa. La diversidad en las discapacidades y experiencias de vida dentro de la muestra enriquece el proyecto y ofrece una oportunidad única para promover la inclusión y el empoderamiento de todas las personas involucradas. El grupo de personas cuyas características sociodemográficas se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1:** *Características sociodemográficas de los usuarios*

<b>Participante</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Ocupación</b>
<b>1</b>	Femenino	53	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Desempleado
<b>2</b>	Masculino	31	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Empleado Hostelería
<b>3</b>	Femenino	28	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Empelada Jardinería
<b>4</b>	Femenino	65	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Jubilada
<b>5</b>	Masculino	37	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Empelado
<b>6</b>	Femenino	62	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Jubilada
<b>7</b>	Femenino	64	Educación Primaria	Jubilada
<b>8</b>	Masculino	44	Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Empleado

### **3.2 Procedimiento e instrumentos**

Se comenzará definiendo los objetivos específicos del estudio, tales como determinar el impacto del club de lectura en las actitudes hacia la lectura y las habilidades de comprensión lectora de los participantes. A partir de estos objetivos, se formularán las preguntas que se incluirán tanto en las encuestas como en las entrevistas.

Luego, se diseñarán los instrumentos de recolección de datos. Para las encuestas, se desarrollará un cuestionario estructurado que aborde aspectos como la frecuencia y tipo de lectura previa al club, percepciones sobre la importancia de la lectura, satisfacción con el club y cualquier cambio percibido en actitudes y habilidades de lectura tras la participación en el mismo. Por otro lado, se elaborará una guía de entrevista semiestructurada que explore las experiencias individuales de los participantes en el club, aspectos valorados, desafíos encontrados y cambios percibidos en relación con la lectura.

La recopilación de datos se llevará a cabo mediante la administración de las encuestas tanto antes como después de la participación en el club de lectura. Asimismo, se programarán entrevistas individuales con una selección de participantes del club para explorar en profundidad sus experiencias y percepciones.

Una vez recopilados los datos, se procederá al análisis de los mismos. En el caso de las encuestas, se utilizarán técnicas estadísticas descriptivas y comparativas para identificar cambios significativos en actitudes y habilidades de lectura antes y después de la participación en el club. En cuanto a las entrevistas, se realizará un análisis cualitativo de contenido para identificar temas emergentes, patrones y variaciones en las experiencias de los participantes.

Con base en los resultados obtenidos, se interpretará la información, identificando las principales conclusiones y posibles implicaciones para la práctica y futuras investigaciones relacionadas con el club de lectura.

Finalmente, se elaborará un informe detallado que documentará los resultados del estudio, incluyendo una descripción del procedimiento utilizado, los hallazgos obtenidos, las conclusiones derivadas y las recomendaciones para futuras investigaciones o intervenciones relacionadas con el club de lectura. Este informe podrá ser presentado en conferencias académicas, publicado en revistas científicas o compartido con la comunidad educativa y otros interesados.

### *3.2.1 Propuesta de intervención: Club de lectura + inclusivo*

#### 3.2.1.1 Justificación

La ejecución de este proyecto surge como respuesta a la necesidad de proporcionar a las personas con discapacidad intelectual acceso a espacios alternativos de lectura y nuevas modalidades de aprendizaje. Se busca no solo facilitar la exploración de sus propias potencialidades sino también despertar interés por la lectura y sus implicaciones en el desarrollo personal.

Proyectos anteriores han destacado logros significativos relacionados con la mejora del hábito lector, lo que refuerza la creencia en el potencial de la lectura como una herramienta valiosa y accesible para personas con dificultades lectoras, tanto el enfoque de lectura fácil como otros enfoques han demostrado ser eficaces para este propósito. La evidencia acumulada sugiere que adaptar el material de lectura y utilizar estrategias inclusivas puede ser especialmente beneficioso para aquellos con dificultades en la lectura, facilitando su acceso al mundo de la literatura y promoviendo su participación en la sociedad.

Para llevar a cabo dicho proyecto, se ha realizado una cuidadosa selección de diferentes clásicos de la literatura de diversos géneros tal y como se puede observar en el Anexo I. Esta selección no solo ofrece entretenimiento, sino que también proporciona una serie de beneficios significativos para los participantes. Como son, el valor cultural e histórico que poseen los clásicos de la literatura, el desarrollo del pensamiento crítico que invita a los lectores a reflexionar sobre cuestiones éticas, morales y filosóficas y fomenta la empatía al permitir a los lectores ponerse en el lugar de personajes diversos y comprender mejor las experiencias humanas (Ayuso Collantes, 2020).

El incremento de personas en la sociedad ha generado un escaso avance en cuanto a la integración de individuos con DI en la comunidad (Bigby et al., 2018). Esta situación conlleva a que se enfrenten a diversos desafíos en su entorno, que abarcan aspectos físicos, económicos, sociales y culturales. Esta realidad les impide acceder de manera adecuada a servicios esenciales, así como a oportunidades de desarrollo, limitando su participación equitativa en los ámbitos sociales y económicos de la comunidad (OMS, 2001). Según Machín (2005), la manera en que las sociedades abordan la discapacidad está influenciada por sus valores y nivel de desarrollo. Algunas comunidades promueven la inclusión social a través de valores como el cuidado, la comprensión y la

solidaridad, mientras que otras muestran actitudes más negativas, caracterizadas por el rechazo y la discriminación hacia las personas con discapacidad (Kim et al., 2016).

La lectura fácil, se trata de una herramienta esencial para personas con dificultades comprensivas, como aquellos con discapacidad intelectual, con desconocimiento del idioma, individuos con desafíos en el aprendizaje y personas mayores con pérdida cognitiva. Esta estrategia no solo simplifica la información, sino que también democratiza el acceso a la lectura y la información, reconociéndose como un derecho y una necesidad social (García Muñoz, 2012).

Por último, el uso de la lectura dialógica como eje principal de este proyecto, dado que no solo se centra en comprender lo que dice el texto, sino también en comprender lo que significa para los lectores y cómo se relaciona con sus propias experiencias, conocimientos y valores (Valls et al. 2008). Por lo tanto, esta estrategia promueve un enfoque más profundo y reflexivo hacia la lectura, permitiendo que los participantes se involucren activamente en el proceso de construcción de significado.

#### 3.2.1.2. Contextualización

Los participantes en el proyecto son individuos adultos con DI, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 60 años. Todos presentan un grado de discapacidad superior al 33%, siendo la mayoría de ellos situados en el rango del 45 al 65%. Además, algunos de los participantes exhiben otras discapacidades, tales como déficit sensorial (uno de ellos padece déficit visual), o enfermedades mentales.

El grupo de participantes se caracteriza por su gran heterogeneidad, con variadas necesidades. La mayoría de los participantes poseen niveles de lectura bajos o inexistentes en algunos casos, así como deficiencias en la atención, bajos niveles de comprensión y expresión verbal, y por lo tanto carecen de la existencia de hábito lector. Por lo que la diversidad en las discapacidades y la variabilidad en los niveles de afectación resaltan la necesidad de un enfoque personalizado y adaptativo en las estrategias implementadas

#### 3.2.1.3. Objetivos

Con el fin de lograr el máximo grado de concreción curricular, a continuación, se detallan de manera más específica los objetivos.

##### Objetivo general

- Incrementar el interés por la lectura de personas con DI, promoviendo el disfrute, la participación y el beneficio cognitivo y emocional que la lectura fácil ofrece.

**Objetivos específicos**

- Contribuir al mantenimiento o mejora del nivel de comprensión lectora de los participantes.
- Establecer un espacio propicio para fomentar relaciones personales y cohesión social dentro del club de lectura.
- Mejorar las habilidades sociales de los miembros del club mediante interacciones y discusiones literarias.
- Desarrollar la habilidad de saber escuchar durante las sesiones del club, fomentando la participación de todos.
- Fomentar el trabajo en equipo entre los integrantes, promoviendo la colaboración y el intercambio de ideas.

**3.2.1.4. Temporalización**

La intervención actual en el club de lectura está programada para el periodo académico 2023-2024, durante el cual se llevarán a cabo un total de ocho sesiones. Cada una de estas sesiones seguirá una estructura organizativa uniforme, con la realización de una sesión mensual programada para el último martes de cada mes, abarcando el periodo de octubre a mayo.

Este enfoque coherente garantizará a los participantes una experiencia continua y enriquecedora a lo largo del año académico, brindándoles la oportunidad de explorar y discutir diversos géneros y obras literarias de manera sistemática. A continuación, se presenta la tabla 2: Cronograma a modo de resumen en la que queda reflejado cada uno de los días en los que va a tener lugar el desarrollo de cada una de las sesiones planeadas y que serán explicadas posteriormente.

**Tabla 2: Cronograma**

	MESES						
	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
	Martes	Martes	Martes	Martes	Martes	Martes	Martes
	31	28	19	30	27	26	30

S.1. “Nos conocemos”	X						
S.2 “El ladrón de gallinas”		X					
S.3 “Poemas de Gloria Fuertes”			X				
S.4 “¿Quién fue Moby Dick?”				X			
S.5 “Todas nosotras”					X		
S.6 “La granja de Mc Broom”						X	
S.7 “La tía Enriqueta”							X

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3.2.1.5. Secuencia de actividades

- Sesión 1

Esta primera sesión tiene como objetivo principal establecer conexiones entre los miembros del grupo y sentar las bases para futuras discusiones literarias.

- **Nombre de la actividad:** “Nos conocemos”
- **Duración:** 60 minutos, que se van a dividir de la siguiente manera: 15 minutos dinámica de presentación; 15 minutos cuestionario inicial; 30 minutos creación de una escala de valoración.
- **Desarrollo:**

*Parte 1: Dinámica de presentación.* Los participantes formarán un círculo, dejando espacio para lanzar y recibir un ovillo de lana. La dinámica comenzará con una docente sosteniendo el ovillo y explicando que cada participante se presentará lanzando el ovillo a otra persona. Durante la presentación, mencionarán su nombre y algo relacionado con la literatura, como un libro favorito o un autor que les guste. Al finalizar, lanzarán el ovillo a otra persona, creando así una red de hilos que simbólicamente conecta a todos los participantes.

*Parte 2: Cuestionario inicial.* Los participantes completarán un cuestionario individual (ver Anexo II) que aborda temas como libros favoritos, géneros

literarios preferidos y experiencias de lectura significativas. Este cuestionario busca descubrir las preferencias literarias individuales y encontrar puntos en común entre los miembros, sentando las bases para futuras discusiones en el club.

*Parte 3: Creación de una escala de valoración.* El docente explicará la creación de una escala de valoración, para ello los participantes decidirán de manera conjunta el valor que asignará a cada estrella, siendo 5 estrellas lo máximo que les ha gustado y 1 estrella que lo mínimo. Esta dinámica se llevará a cabo al finalizar la lectura de cada libro seleccionado en el club, permitiendo plasmar visualmente la valoración de todas las obras leídas (ver Anexo III).

- **Recursos materiales:** Cartulinas, pegamento, rotulador, tijeras, ovillo de lana, folios.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 2:

Esta sesión tiene como objetivo explorar y trabajar el libro álbum, destacando sus características únicas y fomentando la apreciación de la combinación de texto e imágenes.

- **Nombre de la sesión:** “El ladrón de gallinas”
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera; 15 minutos a la Parte 1; 25 minutos a la Parte 2; 20 minutos a la Parte 3.
- **Desarrollo:**

*Parte 1: Antes de la lectura.* En esta fase introductoria, se preparará a los participantes para la lectura del libro álbum. Se explorarán conceptos clave como el significado de "álbum" y se generarán hipótesis sobre aspectos importantes de la historia, incluyendo los protagonistas, la trama y el género. Se enfatizará la atención a las imágenes, invitando a los participantes a examinar detalles visuales como el paisaje, las expresiones de los personajes y otros elementos visuales que revelan información importante.

*Parte 2: Durante la lectura.* Se pretende que los participantes lleven a cabo una exploración activa de cada una de las páginas que conforman el libro álbum. Además, se les anima a inventar diálogos para los personajes en una hoja

adicional. Con el fin de promover la participación el docente planteará las siguientes cuestiones:

- ¿Qué está pasando?
- En la próxima hoja...
- ¿Cómo se sienten los personajes?
- Vamos a inventar lo que dicen...

*Parte 3: Después de la lectura.* Cada participante seleccionará eventos clave de la historia y, con papel y bolígrafo, creará un diagrama usando líneas conectadas y descripciones clave para representar la secuencia de eventos. El énfasis estará en la claridad visual y en reflejar la progresión natural de la historia. Después, compartirán sus diagramas con el grupo, explicando elecciones y conexiones visuales. Finalmente, se abrirá una discusión grupal para analizar patrones comunes y nuevas perspectivas sobre la secuencia de eventos.

- **Recursos materiales:** Folios, bolígrafos, y el libro.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 3:

Esta sesión tiene como objetivo explorar y apreciar la obra poética de Gloria Fuertes una destacada poetisa y escritora española conocida por su contribución a la literatura infantil.

- **Nombre de la sesión:** “Poemas de Gloria Fuertes”
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera; 15 minutos Parte 1; 20 minutos Parte 2; 25 minutos Parte 3.
- **Desarrollo:**

*Parte 1: Antes de la lectura:* Se comenzará compartiendo las experiencias individuales sobre las poesías que cada uno de los participantes ha leído en su casa. Este intercambio proporcionará una comprensión inicial y variada de las percepciones de cada miembro del grupo frente a las poesías en cuestión. Se busca conocer las impresiones iniciales y las interpretaciones personales, para ello el docente plantea las siguientes cuestiones:

- ¿Qué os han parecido las poesías?
- ¿Qué diferencia habéis notado con la lectura de una novela?

- ¿Cuál ha sido el tema de vuestra poesía?

*Parte 2: Durante la lectura:* Con el objetivo de promover la práctica de la lectura en voz alta, se invita a los participantes interesados a leer su poema seleccionado mientras el resto del grupo escucha atentamente. Al concluir la lectura, se creará un breve diálogo para que los participantes compartan sus impresiones sobre lo que más les ha gustado del poema leído, así como cualquier otro comentario relevante.

*Parte 3: Creamos un poema.* En esta fase, cada participante recibirá dos palabras previamente seleccionadas de los poemas de Gloria Fuertes (ver Anexo IV). Se les animará a reflexionar individualmente sobre estas palabras, considerando su significado y posibles asociaciones poéticas. Posteriormente, se llevará a cabo la construcción conjunta del poema, donde se fomentará activamente la participación, contribuyendo con sugerencias y ajustes para lograr una obra final enriquecedora y representativa del grupo (ver Anexo V).

- **Recursos materiales:** Libro, palabras plastificadas, tijeras, folios.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 4:

Esta sesión tiene como objetivo explorar una obra que es ampliamente reconocida como una de las joyas de la literatura mundial y como una de las piezas fundamentales dentro del panorama literario estadounidense.

- **Nombre de la sesión:** “¿Quién fue Moby Dick?”
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera; 20 minutos *parte 1*; 10 minutos a la *parte 2*; 30 minutos a la *parte 3*.

- **Desarrollo:**

*Parte 1: Trabajamos los personajes:* Se ubicarán en el centro de la mesa un total de 6 imágenes de los personajes que aparecen a lo largo de la lectura del libro, separados de su respectiva descripción (ver Anexo VI). Los participantes deberán trabajar en equipo para relacionar correctamente cada imagen con su descripción correspondiente. Una vez completada esta actividad, se les pedirá a los participantes que escojan con cuál de los personajes se sienten más identificados y que expliquen las razones detrás de su elección.

*Parte 2: ¿Y el final?:* Se visualizará el final de la película Moby Dick disponible en el siguiente enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=z\\_IZBrTOFN8](https://www.youtube.com/watch?v=z_IZBrTOFN8) y se les propondrá que utilicen su creatividad e imaginación para pensar en otro final diferente.

*Parte 3: Conversamos:* Durante esta etapa de la sesión, se llevará a cabo una reflexión sobre el tema de la obsesión relacionada con perseguir un sueño hasta la muerte, como lo hace Moby Dick en el libro. Para ello, se propondrán una serie de preguntas para el debate:

- ¿Perseguiríamos algún sueño hasta la muerte?
- ¿Qué límites deberíamos establecer al perseguir nuestros sueños?
- ¿Cómo encontrar un equilibrio entre perseguir un sueño y cuidar de la salud y bienestar?

Finalmente, se planteará la valoración del libro, donde cada uno de los participantes tendrá que valorarlo y de manera conjunta asignarle un número de estrellas de la escala de valoración.

- **Recursos materiales:** Libro de Moby Dick, tijeras, personajes impresos.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 5:

El propósito de esta sesión es generar mayor conciencia y comprensión acerca de la situación de los derechos reproductivos en El Salvador, centrándonos especialmente en la ley antiaborto y las restricciones en torno a la interrupción del embarazo.

- **Nombre de la sesión:** “Todas nosotras”
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera;
- **Desarrollo:**

*Parte 1: ¿Un derecho?* Se comienza haciendo una lluvia de ideas sobre los derechos que consideran fundamentales para las personas. Se pueden incluir derechos como la igualdad de oportunidades, el derecho al aborto, el respeto a la autonomía, la participación en la toma de decisiones, entre otros. Se dividirá a los participantes en parejas las cuales tendrán que redactar un derecho, cuando todos hayan terminado se creará de manera conjunta incluyendo todas las aportaciones la carta de derechos.

*Parte 2: La carta de los derechos:* Una vez que todas las parejas hayan finalizado su tarea, de manera conjunta cada pareja compartirá el derecho que han redactado, y en conjunto se harán aportaciones para un documento coherente y completo.

*Parte 3: Conversamos;* Para terminar, se procederá a analizar de manera detallada el fenómeno de la obsesión en el contexto de los derechos individuales tanto colectivos. Para ello, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué medidas crees que pueden tomarse para combatir la discriminación y la intolerancia en la sociedad?
- ¿Qué importancia tienen los derechos humanos en tu vida diaria?
- ¿Cuál es tu opinión sobre la importancia de los derechos humanos en la sociedad?
- ¿Qué derechos crees que son fundamentales para una vida digna?

Para concluir, se planteará la valoración del libro, donde cada uno de los participantes tendrá que valorarlo y de manera conjunta asignarle un número de estrellas de la escala de valoración.

- **Recursos materiales:** Folios, lápices, gomas, cartulina y el libro.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 6:

En esta sesión se van a abordar y analizar el tema de la capacidad humana para encontrar la felicidad y la abundancia incluso en situaciones inesperadas o desafiantes.

- **Nombre de la sesión:** “La maravillosa granja de Mc Broom”
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera; 20 minutos *parte 1*; 10 minutos a la *parte 2*; 30 minutos a la *parte 3*.

- **Desarrollo:**

*Parte 1: Trabalenguas;* En un semicírculo que les propondrá a los participantes la siguiente pregunta: "¿Cómo se llaman los hijos de MacBroom y Melissa?" y se dejará un tiempo de manera que permite que intenten recordar los nombres. (Respuesta: Los hijos de MacBroom y Melissa se llaman Bob y Bib).

Después de discutir o revelar la respuesta, se proporcionará a cada uno un trabalenguas el cual tendrán que leer en voz alta, familiaricen con él, y cuándo lo tengan lo tendrán que recitarlo con la mayor claridad y rapidez posible.

*Parte 2: Todo es absurdo;* Prepara una serie de láminas con imágenes que contengan situaciones absurdas o surrealistas (ver Anexo VII). Se colocará cada lámina boca abajo sobre la mesa y de manera individual comentar qué es lo que encuentran absurdo en cada una. Después se abrirá un espacio para discutir y comentar las observaciones de cada uno dado que se tratan asuntos como estereotipos, roles en función del género.

*Parte 3: Conversamos;* En esta parte de la sesión se plantean preguntas abiertas para estimular la reflexión y el intercambio de ideas entre los participantes, relacionadas con la temática del libro. Para ello se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa para ti la felicidad y la abundancia?
- ¿Qué estrategias has utilizado para mantener una actitud positiva?
- ¿Cómo crees que la gratitud y la resiliencia pueden influir en la capacidad humana para encontrar la felicidad en situaciones inesperadas?

Finalmente, se planteará la valoración del libro, donde cada uno de los participantes tendrá que valorarlo y de manera conjunta asignarle un número de estrellas de la escala de valoración.

- **Recursos materiales:** Rotuladores, folios, el libro y láminas.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

- Sesión 7:

En esta sesión, se pretende acercar a los lectores a el mundo de la autora Sandra Araguás y su obra conectando con ese niño que todos tenemos dentro y teniendo la gran oportunidad de poder conocer en la siguiente sesión a la autora.

- **Nombre de la sesión:** “La tía Enriqueta “
- **Duración:** 60 minutos que se van a dividir de la siguiente manera; 20 minutos *parte 1*; 10 minutos a la *parte 2*; 30 minutos a la *parte 3*.

- **Desarrollo:**

*Parte 1: Creamos nuestra tía Enriqueta:* Durante el proceso de creación, los miembros pueden compartir ideas y discutir cómo les gustaría que fuera su versión de la tía Enriqueta, desde su personalidad hasta su apariencia física. Una vez que todos hayan terminado, cada miembro presentará su creación al grupo,

explicando las decisiones creativas que tomaron. Al final, se realizará una votación para determinar cuál es la versión más destacada.

*Parte 2: Conocemos más sobre la autora:* Se comenzará con una breve presentación de la autora, Sandra Araguás, donde se destacarán sus logros literarios, su trayectoria profesional y cualquier otro detalle relevante sobre su obra. Se compartirá información sobre sus inspiraciones, estilo de escritura y el contexto en el que se desarrolló la obra de la tía Enriqueta. Seguidamente, cada miembro tendrá la oportunidad de plantear una pregunta a la autora de manera individual.

*Parte 3: Conversamos:* En esta parte de la sesión se plantean preguntas abiertas para estimular la reflexión y el intercambio de ideas entre los participantes, relacionadas con la temática del libro. Para ello se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Crees que refleja adecuadamente el contenido y el tono de la historia?
- ¿Qué aspectos de la tía la hacen tan temida por los personajes?
- ¿Cómo se desarrollan las relaciones familiares en el libro?

Finalmente, se planteará la valoración del libro, donde cada uno de los participantes tendrá que valorarlo y de manera conjunta asignarle un número de estrellas de la escala de valoración.

- **Recursos materiales:** Folios, rotuladores, pinturas, lápices.
- **Recursos humanos:** Un docente voluntario.
- **Recursos espaciales:** En el aula de referencia.

#### 3.2.1.6. Metodología

Debido a la diversidad en el grupo de participantes, es crucial abordar las variadas realidades y características individuales, así como los diferentes ritmos de aprendizaje y funcionamiento de las personas adultas con discapacidad intelectual. Cada miembro tendrá un mes completo para leer un libro asignado, utilizando el formato de lectura que se ajuste a sus necesidades específicas. Durante el taller mensual, se llevará a cabo un análisis y debate del material leído, seguido de actividades breves relacionadas con la obra literaria.

La metodología aplicada se destaca por su flexibilidad, adaptando contenidos y materiales de forma específica para cada persona. Es individualizada, permitiendo que cada individuo progrese a su propio ritmo, y diversificada, facilitando el aprendizaje en

diferentes contextos y la transferencia de conocimientos. Se caracteriza por ser globalizada, integrando experiencias y aprendizajes en diversas situaciones. El trabajo cooperativo fomenta la interacción entre los participantes, promoviendo el intercambio de información y estrategias de aprendizaje (Schwarz Aguayo, 2011).

El dinamizador del club de lectura ajusta su intervención a las características psicopedagógicas de las personas adultas con discapacidad intelectual, aprovechando intervalos cortos para la retención, utilizando la repetición para fortalecerla y empleando diversos estilos de aprendizaje junto con elementos novedosos para estimular el aprendizaje.

Durante las sesiones, se utilizará la herramienta de lectura fácil, la cual permite acceder a información y comprender mensajes escritos para personas con diversas capacidades intelectuales y de aprendizaje, adaptando así la complejidad del texto a los niveles de comprensión de los alumnos (Muñoz, 2012).

El enfoque pedagógico adoptado sigue un modelo inclusivo (Roa Cabeza & Acosta Guette, 2023), considerando la diversidad y facilitando el aprendizaje para todas las personas, sin importar sus necesidades educativas, culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género o discapacidades, así como sus estilos de aprendizaje. Se promueve la toma de decisiones en las personas con discapacidad intelectual, ofreciendo opciones y respetando sus elecciones, y se aprovechan estas oportunidades para trabajar las consecuencias de sus decisiones (Etxeberria Mauleón, 2016).

#### 3.2.1.7. Evaluación

La valoración de los estudiantes es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo obtener datos para adaptar la intervención (Shepard, 2006). Se llevarán a cabo tres etapas de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos establecidos:

##### Evaluación inicial:

Al inicio de la intervención, se realizará una evaluación para comprender el conocimiento previo de los estudiantes sobre el hábito de lectura, su nivel de comprensión, entre otros aspectos. Esta evaluación servirá de base para diseñar metodologías y recursos didácticos adaptados a las necesidades individuales de cada participante.

##### Evaluación continua-formativa

Durante la implementación de la intervención, se llevará a cabo un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje de cada estudiante mediante diferentes instrumentos de evaluación creados por el docente (Pérez-Pino et al., 2017). En cada sesión, se evaluarán los progresos, la participación, la motivación y la idoneidad de los materiales seleccionados para alcanzar los objetivos planteados y satisfacer las particularidades de cada participante. Tras cada sesión, el docente registrará los objetivos abordados, las dificultades encontradas y las posibles adaptaciones para futuras sesiones.

#### Evaluación final

Esta etapa se centra en evaluar el aprendizaje y las habilidades adquiridas por los estudiantes a lo largo del curso, lo que permite al docente reflexionar sobre el proceso educativo (Rosales, 2014). En la última sesión del club, se administrará una encuesta a los participantes para que evalúen la actividad, expresen su interés en futuras ediciones y señalen áreas de mejora. Los docentes que hayan dirigido el club de lectura también realizarán esta evaluación final, compartiendo experiencias y resaltando aspectos a mejorar.

### **3.3 Procedimiento de recogida de información**

Durante la fase de recogida de información se están llevando a cabo una serie de procedimientos cuidadosamente diseñados con el fin de obtener datos relevantes y precisos sobre la experiencia de los participantes en el club de lectura. Este proceso es crucial para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos, así como para proporcionar una base sólida para el análisis y la interpretación de los mismos.

En primer lugar, se dedica un tiempo significativo al diseño de los instrumentos de recolección de datos. Esto implica la creación de encuestas estructuradas y guías de entrevistas que están en línea con los objetivos específicos del estudio y que abordan adecuadamente los aspectos clave que se pretenden investigar. Se presta especial atención a la formulación de preguntas claras y pertinentes, así como a la elección de escalas de medición apropiadas para asegurar la calidad de los datos recopilados.

Una vez diseñados los instrumentos, se procede a la selección de la muestra. Esta etapa es crucial para garantizar la representatividad de los participantes y la generalización de los resultados. Se utilizan técnicas de muestreo adecuadas para seleccionar una muestra que refleje la diversidad de la población objetivo, considerando

factores como la edad, el género, el nivel educativo y cualquier otro criterio relevante para el estudio.

La administración de las encuestas se lleva a cabo de manera cuidadosa y sistemática, asegurando que todos los participantes reciban y completen los cuestionarios de manera apropiada. Se siguen protocolos estandarizados para garantizar la consistencia en la aplicación de los instrumentos y se proporcionan las instrucciones necesarias a los participantes para asegurar su comprensión y colaboración.

Paralelamente, se programan y realizan entrevistas individuales con la muestra seleccionada de participantes del club de lectura. Estas entrevistas permiten una exploración en profundidad de las experiencias personales de los participantes, así como de sus percepciones sobre el club y cualquier cambio percibido en su relación con la lectura. Se siguen las guías de entrevistas previamente diseñadas, pero se permite la flexibilidad necesaria para abordar temas emergentes y seguir líneas de indagación pertinentes.

Una vez recopilados los datos, se procede a su registro y almacenamiento adecuados. Se utilizan herramientas tecnológicas, como software de gestión de datos, para facilitar este proceso y garantizar la integridad y confidencialidad de la información recopilada.

Además de la recopilación directa de datos a través de encuestas y entrevistas, se revisan documentos relevantes, como registros de asistencia y listas de lecturas, para complementar la información obtenida y proporcionar una comprensión más completa de la experiencia de los participantes en el club de lectura.

Una vez recopilados todos los datos, se lleva a cabo una validación de los mismos para garantizar su fiabilidad y precisión. Se realizan procedimientos de verificación y limpieza de datos para detectar posibles errores o inconsistencias y asegurar la calidad de la información recopilada.

### **3.4 Análisis de contenido interpretativo**

Una vez recopilada la información a través de las entrevistas, se procederá con su análisis detallado. Siguiendo los pasos establecidos por Miles y Huberman (1984), se iniciarán las siguientes etapas:

1. Identificación de categorías: Se identificarán y definirán categorías principales que hayan surgido durante la fase de diseño de las entrevistas. Estas categorías servirán como marco inicial para organizar los datos recopilados y facilitar su análisis.

2. Codificación de datos: Se llevará a cabo la codificación de los datos recopilados como parte del proceso de reducción. Cada respuesta de los participantes será etiquetada con las categorías correspondientes, permitiendo así una clasificación sistemática de la información.

3. Saturación: Se aplicará el principio de saturación para determinar cuándo se ha alcanzado un punto de saturación de datos, es decir, cuando ya no se obtienen nuevos conceptos relevantes durante el proceso de recopilación. Esto garantizará que se haya capturado una gama completa de perspectivas y experiencias relacionadas con el tema de estudio.

Completadas estas etapas, se procederá con el análisis más detallado y contextualizado de los datos. Se explorarán las relaciones y patrones emergentes entre las categorías identificadas, así como cualquier discrepancia o divergencia significativa en las respuestas de los participantes. Este análisis permitirá extraer conclusiones fundamentadas y proporcionar una comprensión profunda de los temas y problemas abordados en el estudio.

Para garantizar la validez y la fiabilidad del análisis, se contará con la participación de diversos miembros del equipo de investigación, quienes corroborarán y enriquecerán la interpretación de los datos. Además, se utilizará la técnica de triangulación de participantes, según lo descrito por Álvarez (2008), que implica el análisis de diferentes grupos de participantes para obtener una perspectiva más completa y diversa del fenómeno estudiado.

#### **4.CONCLUSIONES**

Los objetivos planteados al inicio del estudio se han abordado y alcanzado mediante la investigación realizada. Se ha diseñado e implementado una investigación/intervención centrada en el ámbito de la lectura, dirigida específicamente a personas con DI que participan voluntariamente en un club de lectura.

En relación con el objetivo general, se ha logrado diseñar una investigación/intervención que recopilará tanto datos cualitativos como cuantitativos sobre las preferencias de lectura de los participantes, así como sus percepciones y experiencias en el club, lo que ha enriquecido el análisis detallado de sus hábitos lectores.

Los objetivos específicos se han cumplido de manera satisfactoria, dado que se ha fomentado la interacción social y el intercambio de ideas entre los miembros del Club de Lectura, promoviendo un ambiente inclusivo y de apoyo mutuo. Además, se ha diseñado y proporcionado material de lectura adaptado, teniendo en cuenta las necesidades específicas de comprensión y accesibilidad de los participantes con DI. Se han implementado estrategias pedagógicas inclusivas que fomentaron la participación y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en este grupo. Por último, se ha evaluado el nivel de competencia lectora en adultos con DI que participan voluntariamente en un club de lectura, lo que permitió obtener un análisis detallado de sus hábitos lectores y su evolución a lo largo del estudio.

La importancia crucial de la formación continua para los docentes se confirma al evidenciar su rol fundamental en la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional. Esta formación les permite mantenerse al día con las últimas investigaciones en educación, así como con las innovaciones tecnológicas y metodológicas que pueden mejorar la efectividad de su enseñanza. Estar informados sobre las mejores prácticas y las tendencias actuales en educación inclusiva capacita a los maestros para adaptar su enfoque y satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa y en constante evolución.

Asimismo, se ha demostrado la posibilidad de transferir los aprendizajes y las estrategias adquiridas en el contexto estudiado a otras áreas de la educación, tanto formales como no formales. Esta transferencia de conocimientos podría contribuir significativamente a mejorar la calidad de la enseñanza en diversos entornos, adaptando las metodologías y recursos a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

Se recomienda la difusión de los resultados obtenidos en este TFG en eventos académicos como congresos, jornadas y seminarios. Esta práctica no solo enriquecerá el debate académico, sino que también permitirá compartir experiencias y buenas prácticas con otros profesionales del ámbito educativo, contribuyendo así al desarrollo y la mejora continua de la enseñanza.

Para futuras investigaciones, es esencial profundizar en varias áreas que pueden enriquecer nuestro conocimiento sobre los clubes de lectura inclusivos y su impacto en la sociedad. Una línea de investigación crucial consiste en analizar cómo la participación en estos clubes afecta a largo plazo a los individuos. Esto implica seguir a los participantes durante un período extendido después de su involucramiento en el club para comprender cómo esta experiencia sigue influyendo en su bienestar, hábitos de

lectura y relaciones sociales con el paso del tiempo. Además, sería valioso comparar diferentes enfoques educativos dentro de estos clubes, explorando métodos de facilitación de discusiones, selección de libros, dinámicas de reuniones y formas de apoyo que pueden variar entre diferentes grupos. Esta comparación de enfoques ayudaría a identificar las mejores prácticas para maximizar los beneficios de los clubes de lectura inclusivos.

Por otro lado, resultaría intrigante investigar el papel de la tecnología en estos clubes, considerando el crecimiento de plataformas en línea y herramientas digitales. Explorar cómo estas tecnologías pueden mejorar la accesibilidad, la participación y la experiencia general sería de gran interés. Esto podría incluir el uso de aplicaciones móviles para la selección de libros, plataformas de discusión en línea y recursos accesibles para personas con discapacidades.

Además, sería relevante explorar cómo estos clubes pueden fomentar la comprensión intercultural y la empatía entre personas de diversos orígenes. Investigar cómo la diversidad en estos clubes afecta las interacciones sociales, la percepción de la literatura y la construcción de puentes entre comunidades diversas podría proporcionar perspectivas valiosas sobre el potencial de estos clubes para promover la inclusión y la cohesión social.

Finalmente, se reconoce la importancia de ampliar la muestra en estudios posteriores para obtener una representación más completa y diversa de la población estudiada. Esto permitirá validar y generalizar los resultados obtenidos, así como identificar de manera más precisa las necesidades y características de los participantes, facilitando así la implementación de intervenciones educativas efectivas y pertinentes.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Álvarez Álvarez, M. D. C., & Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El Profesional de la Información*, 23(6), 625-631. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.nov.10>

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. [https://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_10Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html)

American Psychiatric Association (2015). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing [Manual diagnóstico y

- estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Editorial Médica Panamericana, 2018].
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303. <https://www.jstor.org/stable/748043>
- Arana, J. & Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Trea.
- Ayala Alvarrasín, H. R. (2014). *La lectura crítica y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del sexto año de educación básica de la escuela federación deportiva de Cotopaxi de la parroquia El Carmen cantón La Maná durante el periodo 2012–2013* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional de la Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3353>
- Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe* 22 <http://hdl.handle.net/10835/8539>
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Ediciones de Promoción Cultural, S.A. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/324>
- Bernabé Caro, R. (2018). Propuesta metodológica para el desarrollo de la lectura fácil según el diseño centrado en el usuario. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(2), 19-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231792>
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Editorial Norma.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chaves Salgado, L. (2019). La biblioteca: un escenario diverso para la promoción de la lectura. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 236-240. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v1i1.35436>
- Cromley, J. G. (2009). Reading achievement and science proficiency: International comparisons from the programme on international student assessment. *Reading Psychology*, 30(2), 89-118. <https://doi.org/10.1080/02702710802274903>
- Ensrud, K. E., Lui, L. Y., Paudel, M. L., Schousboe, J. T., Kats, A. M., Cauley, J. A.,

- McCulloch, C. E., Yaffe, K., Cawthon, P. M., Hillier, T. A., Taylor, B. C. & Study of Osteoporotic Fractures (SOF). (2017). Effects of mobility and cognition on hospitalization and inpatient days in women in late life. *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 72(1), 82-88. <https://doi.org/10.1093/gerona/glw040>
- Etxeberria Mauleon, X. (2016). *Autonomía y decisiones de representación/sustitución en personas con discapacidad intelectual. Perspectiva ética*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/136256>
- 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. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Fernández, N. (2005). La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 13-21.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 26(4), 442-448. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.23>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, (24), 128-135. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Fortuno, M. M. (2017). *Promoción de la lectura con adultos mayores: beneficios de leer durante el envejecimiento* [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana]. Universidad Veracruzana. [https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Mariana\\_Martinez\\_FortunoReporteFinalMM-e.1.080317.pdf](https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Mariana_Martinez_FortunoReporteFinalMM-e.1.080317.pdf)
- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real patronato sobre discapacidad & Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4146>

- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14, (1), 117-134. [www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/706/70618224005.pdf)
- Gil, G. y Martínez, M.R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas Ara (Ed), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 382-438). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E., Pérez González, J., & Maldonado Jurado, J. A. (1996). Descripción y resultados de un programa de animación a la lectura. *Lenguaje y Textos*, 8, 301-307. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7995/LYT\\_8\\_1996\\_art\\_20.pdf?sequence=1](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7995/LYT_8_1996_art_20.pdf?sequence=1)
- González, A. A. O. (2015). Educación inclusiva y fácil lectura: la «comprensión» y el «texto» como vías para llegar a todos nuestros estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 13, 169-192. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1773/1946>
- Hacen, D., & Martínez Leys, M. (2023). Enseñanza de la lectura a personas con discapacidad intelectual. *Bachelor's Thesis*. Universidad del Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/550>
- Hill, K.D. (2012). Primary Students's Book Club Participation. *Language and Literacy*, 14(1), 91-109. <https://doi.org/10.20360/G2F30J>
- Iraola, E. G., & Pereña, N. M. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://www.redalyc.org/pdf/.pdf>
- Kent, A. & Simpson, J. (2012). The power of literature: establishing and enhancing the young adolescent classroom community. *Reading Improvement*, 49(1), 28-32. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2012/00000049/00000001/art00004>
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de documentación científica*, 40(4), e192-e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, 18(1), 1-33.

<https://www.redalyc.org/pdf>

- Mata Anaya, J. (2008). *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable*. Graó.
- Mata Anaya, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. RESED. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4(1), 16-26. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18937>
- Miguel, E. S. (1990). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 127-160). Alianza Editorial.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>
- Morales, O. A., Rincón, Á. G., & Tona Romero, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000200012&script=sci>
- Muñoz López, S. (2023). *Factores que influyen en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: Terapia ocupacional y participación en ocupaciones significativas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/82591/95798.pdf?sequence=4&isAllowed=y#page=22>
- Muñoz, Ó. G. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4146>
- Navas, P., Verdugo, M. A., & Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152.

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113205592008000200004&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113205592008000200004&script=sci_arttext)



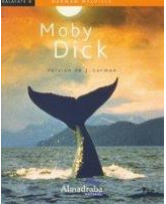



- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000300017&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000300017&script=sci_arttext)
- Pinto, J. P., & Rojas, S. P. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, 23, 265-279. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10284>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. <https://www.scielo.org.mx/>
- Ramos Gutiérrez, J. A. (2019). Neurociencia y lectura en discapacidad intelectual. En M. C. Pérez Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. M. Simón, A. B. Barragán, A. Martos, & M. Sisto (comps.), *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el Ámbito Escolar* (pp. 249-260). ASUNIVEP.
- Ramos Sánchez, J. L. (2014). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-216. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4371>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*.
- Roa Cabeza, S. O., & Acosta Guette, A. C. (2023). *Programa de formación docente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* [Tesis doctoral, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio Institucional de la Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2086>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).
- Salazar Ayllón, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, 66, 13-46. <http://eprints.rclis.org/8551/>

- Sánchez Miguel, E., & García Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 83-103. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207625>
- Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Sandoval Casilisma, C.A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Schalock, R. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Coords.). *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID*, (pp. 11-18). Publicación del INICO. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82466/VII\\_SeminarioInvestigacion\\_DiscapacidadSaid.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/82466/VII_SeminarioInvestigacion_DiscapacidadSaid.pdf?sequence=1)
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2021). Intellectual disability, developmental disabilities, and the field of intellectual and developmental disabilities. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.), *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Foundations* (pp. 31–45). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000194-002>
- Schwarz Aguayo, L. (2011). Ventajas del aprendizaje cooperativo para el logro de conductas adaptativas de las personas con discapacidad intelectual. *Educación*, 17, 88-90. <https://doi.org/10.33539/educacion.2011.n17.1449>
- Shaw, D. M. (2013). Man's best friend as a reading facilitator. *The Reading Teacher*, 66(5), 365-371. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01136>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59135560/aprendizaje\\_en\\_el\\_aula201905](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59135560/aprendizaje_en_el_aula201905)
- Solé, I. (1993). Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se adquiere el gusto por la leer: ¿Se obliga?, ¿Se aconseja? ¿Se recomienda? *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118(3), 32-38.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59.

- Taylor, S. J. (1986). Introducción. Ir hacia la gente. *Taylor, SJ, Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23472>
- Tovar, K., & Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94), 1-20.  
[www.redalyc.org/journal/3761/376160142004/376160142004.pdf](http://www.redalyc.org/journal/3761/376160142004/376160142004.pdf)
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), <https://doi.org/10.15517/rce.v31i2.12730>
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, num. 46, 71-87. <http://hdl.handle.net/2445/58596>
- Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en bibliotecas. *Letras* 1(1), 67-71. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8495/pr.8495.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8495/pr.8495.pdf)
- Vived, E., & Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual* (Vol. 217). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Wahlberg, E. (2014). Discapacidad intelectual. ¿Es la nueva denominación un cambio de perspectiva. *Revista Argentina de Psiquiatría*, 25, 33-35.  
<https://www.polemos.com.ar/docs/vertex/vertex113.pdf#page=34>

## 7. ANEXOS

### Anexo I: Obras seleccionadas

Imagen de la portada	Título	Autora	Editorial
	El ladrón de gallinas	Beatriz Rodríguez	Libros del Zorro Rojo
	Poemas de Gloria Fuertes	Gloria Fuertes	Blackie Books
	Moby Dick	Josep Lorman	Almadraba
	Todas nosotras	Elizabeth Casillas e Higinia Garay	Astiberri
	La maravillosa granja de Mc Broom	Sid Fleischman	Balckie Books
	La tía Enriqueta	Sandra Araguás	Sin Cabeza

Anexo II: Cuestionario inicial - Sesión 1

## **CUESTIONARIO INICIAL**

### **INFORMACIÓN DEL ALUMNO:**

- ¿Cómo te gustaría que te llamásemos?
  
- Edad:
  
- Sexo:
  
- Ocupación:

### **PARTE 1: PREFERENCIAS DE LECTURA**

1. ¿Tienes un autor o autora favorita? Si es así, ¿quién es?
  
2. ¿Te gustan los libros clásicos? ¿Por qué sí o por qué no?
  
3. ¿Prefieres libros largos o cortos?
  
4. ¿Te interesan los libros relacionados con algún tema específico (historia, ciencia, viajes, etc.)?
  
5. ¿Cuál es tu género literario favorito? (Ficción, no ficción, ciencia ficción, fantasía, misterio, romance, etc.)
  - Ficción
  - No ficción
  - Ciencia ficción
  - Fantasía
  - Misterio
  - Amor
  - Otros

## **PARTE 2: EXPERIENCIA DE LECTURA**

1. ¿Qué te gusta de los libros?
  
2. ¿Con qué frecuencia sueles leer por placer?
  - Todos los días
  - Dos veces a la semana
  - Una vez a la semana
  - Poco
  
3. ¿Cuál ha sido el libro que más te ha gustado hasta ahora? ¿Por qué?
  
  
4. ¿Has participado en un club de lectura antes? Si es así, cuéntanos tu experiencia.

## **PARTE 3: EXPECTATIVAS Y METAS**

1. ¿Por qué estás aquí?
  
2. ¿Qué te gustaría lograr siendo parte de este club de lectura?
  
3. ¿Tienes alguna meta de lectura personal que te gustaría alcanzar?

## **PARTE 4: LIBROS PARA EL CLUB DE LECTURA**

1. ¿Tienes alguna sugerencia de un libro que te gustaría que el club lea en el futuro?
  
2. ¿Qué te gustaría hacer en las sesiones?

Anexo III: Escala de valoración – Sesión 1



Anexo IV: Palabras de los poemas de Gloria Fuertes - Sesión 3

SILLÓN



LUNA



TELEVISIÓN



ACEITUNA



GALLINITA



PATOSA



HIGOS



FOGÓN



CORAZÓN



PRECIOSA



HUEVO



TOS



DIENTE




ARENA




Anexo V: Creación del poema – Sesión 3

POEMA



Con mucho corazón te hago un huevo en el fogón,  
Mira que eres preciosa pero que patosa.  
Los amigos no quieren los higos,  
Los amigos no quieren televisión, se han puesto a  
saltar en el sillón.  
Después de cambiar la arena a mi gatita me vas a  
preparar la cena,  
Cuando me hago la foto me da la tos.  
La mente del cuervo estaba en la luna comiendo  
una aceituna,  
La gallina mira la luna y ve un cuervo con un solo  
diente.



Anexo VI: Personajes de Moby Dick – Sesión 4

Un hombre mayor de 60 años, que ha pasado casi 40 años como marinero. Obsesionado por atrapar a “Moby Dick”, la ballena blanca que le comió la pierna, por eso usa una pata de Marfil.

**CÁPITAN AHAB**



Es un ballenero de origen oriental pero no sabemos de dónde viene. Es un marinero misterioso, algunos tripulantes dicen que es el diablo disfrazado de hombre. Interpreta los sueños del capitán, siempre están juntos.

**QUEEQUEG**



Hijo de un rey de Nueva Zelanda, renuncia al trono por viajar por el mundo en barcos balleneros y conocer cosas sobre los cristianos. Tiene un comportamiento civilizado y salvaje. Es noble, cortés y muy valiente.

**FEDALLAH**



Un hombre religioso, de complexión delgada y modales pragmáticos (es un hombre organizado, perseverante) busca soluciones. Se opone a buscar a Moby Dick, dice que es una locura impulsiva y suicida.

**STARBUCK**



Tiene un carácter despreocupado. Oculta sus verdaderas opiniones y creencias. Es gracioso, broma hasta con el capitán. Es un ballenero muy competente, libera muy bien a su tripulación. Fue quién mató a la primera ballena.

**MOBY DICK**



Una luchadora feroz que no puede ser asesinada. Se defiende de los ataques de muchos barcos balleneros. Se ha comido alguna pierna y algún brazo de los capitanes de balleneros.

**STUB**



Anexo VII: Laminas absurdas – Sesión 6

