

Lectura Fácil: un recurso para atender las dificultades de comprensión lectora

Autor: García Madrid, Elena (Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria. Especialidad en Pedagogía Terapéutica).

Público: Profesorado, 3.º de Educación Primaria. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura. **Idioma:** Español.

Título: Lectura Fácil: un recurso para atender las dificultades de comprensión lectora.

Resumen

El presente TFM recoge un estudio de casos para comprobar si las dificultades de comprensión lectora originadas por factores interpsicológicos relacionados con el material utilizado en el proceso educativo pueden atenderse empleando textos en Lectura Fácil. Los veinticuatro alumnos participantes, con CI superior a 80, escolarizados en 3.º de Educación Primaria de un centro educativo de Totana (España), leyeron dos textos en diferentes formatos y resolvieron preguntas de comprensión lectora. La calidad de sus respuestas corroboró la presencia de dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico entre los participantes y su disminución al presentar la información en Lectura Fácil.

Palabras clave: Dificultades, Comprensión lectora, Factores interpsicológicos, Material textual, Lectura Fácil.

Title: Easy-to-Read: a resource in order to meet reading comprehension difficulties.

Abstract

The present TFM collects case studies in order to prove if reading comprehension's difficulties caused by interpsychological factors and related to materials used during the teaching-learning process could be met through the use of Easy-to-Read's texts. The twenty-four participating students, with CI higher than 80, enrolled in the 3rd year of Primary Education of an educational center in Totana (Spain), read two texts in different formats and solved questions of reading comprehension. The quality of their answers corroborated the presence of reading comprehension difficulties of interpsychological origin among the participants and their decrease when presenting the information in Easy-to-Read.

Keywords: Difficulties, Reading comprehension, Interpsychological factors, Textual material, Easy-to-Read.

Recibido 2018-09-24; Aceptado 2018-09-28; Publicado 2018-10-25; Código PD: 100132

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la competencia lectora, considerada como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos, es uno de los requisitos imprescindibles para desarrollar diferentes aprendizajes, acceder a la información, adquirir conocimientos, desenvolverse en la sociedad y conocer las diversas culturas (Bosch y Fernández-Llébrez, 2014).

Sin embargo, los resultados más recientes del informe PISA, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), indican que la situación de los alumnos españoles respecto a la comprensión lectora es preocupante pese a que, en los últimos años, han mejorado, situándose en el ranking dos lugares por encima de la media. De los 72 países participantes, España se posicionó en el puesto 25 a nivel lector, mientras que los alumnos que mostraron mejor rendimiento fueron de Singapur, Hong Kong y Macao, así como los peores resultados fueron obtenidos por los estudiantes de Argelia, Kosovo y Líbano.

Dichos resultados demuestran que, aunque en las aulas españolas se fomente el hábito lector y se trabaje la lectura comprensiva a diario (Delgado, 2007; Matesanz, 2012), es necesario encontrar la metodología didáctica y los recursos materiales que ayuden al alumnado a comprender el significado de un texto, extraer ideas principales y secundarias, acceder a nuevos contenidos de los diferentes ámbitos de experiencia (Solé, 2002) e interrelacionarlos con sus ideas previas, para construir un conocimiento propio desarrollado mediante un aprendizaje significativo.

En este sentido, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, señala que la asignatura de configuración autonómica que se impartirá de forma obligatoria en el primer tramo de la etapa de Educación Primaria será la de Lectura Comprensiva, a la cual se le dedicará una hora y media semanal, al margen del horario destinado al área de Lengua Castellana y Literatura.

Dicha área “está orientada hacia el dominio y aprendizaje de las destrezas necesarias para leer, comprender e interpretar todo tipo de textos y mensajes escritos”, como recoge el Anexo II del Decreto 198/2014 (p. 33443).

Respecto al origen de las dificultades de comprensión lectora comentadas, pueden asociarse a otro trastorno o alteración en el desarrollo del sujeto como, por ejemplo, la discapacidad intelectual, o las surgidas como resultado de aspectos interpsicológicos, sociales o culturales (Badia et al., 2014).

Concretamente, los aspectos interpsicológicos abarcan la interacción entre las características del alumnado (motivación ante la tarea, actitudes, sentimientos, conocimientos previos, etc.) y el resto de elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (despliegue curricular, actitudes de los docentes, metodología didáctica, temporalización, secuenciación de actividades, recursos materiales, etc.), como señalan Badia et al. (2014).

De entre la amplia diversidad de factores que inciden en el proceso educativo de los alumnos, cabe destacar el material didáctico usado en las aulas para presentar textos de las diferentes áreas curriculares (Gómez, 2011; Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007).

Por lo general, dicha tipología textual, especialmente en Educación Primaria, suele ir acompañada de imágenes que facilitan la comprensión del contenido del texto; pero, en la mayoría de ocasiones, esto no es suficiente para que el alumnado pueda decodificar el significado de las palabras que lo integran, establecer relaciones lógicas entre estas, modificarlos a partir de los conocimientos previos y, en definitiva, desarrollar estrategias de comprensión lectora que permitan resolver con adecuación las posibles tareas ligadas a una o varias lecturas (Badia et al., 2014).

Así, debido al preocupante nivel de comprensión lectora que demuestran los alumnos españoles, y a que los esfuerzos de la Administración educativa y del profesorado no son suficientes para mejorar las dificultades de comprensión lectora de carácter interpsicológico que estos presentan, sería interesante comprobar si dichas dificultades podrían atenderse mediante una herramienta accesible a todo el alumnado, independientemente de que presenten o no trastornos asociados a las mismas como la Lectura Fácil que, según Anula (2007a, p. 7), citado por Ocampo (2015, p. 206), es “un método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de pautas lingüísticas y orto-tipográficas”.

En este sentido, entendemos por Lectura Fácil el proceso de adaptación textual a nivel de simplificación léxica, gramatical, discursiva y ortotipográfica, en función de las necesidades que presenten sus destinatarios (Bosch y Fernández-Llébrez, 2014; Ocampo, 2015;).

En lo relativo al colectivo de destinatarios de la Lectura Fácil, es extenso y heterogéneo (Mayol, 2003; Mayol y Salvador, 2010; Salaberria, 2011; y Vidal y Serra, 2014): algunos tienen dificultades lectoras de carácter permanente (discapacitados intelectuales y sensoriales), otros precisan estos materiales de forma circunstancial (analfabetos funcionales o emigrantes recientes), personas con dislexia y con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), afásicos, ancianos e, incluso, alumnos de Educación Infantil y Primaria, como se planteará en este estudio de casos.

Debido a las características y necesidades de dichas personas, la Lectura Fácil supone una puerta abierta a la cultura, una herramienta inclusiva que les permite desarrollar su autonomía y participar en una sociedad fundamentada en la información y el conocimiento (Mayol, 2003).

Sobre el origen de la Lectura Fácil en España, y siguiendo a Mayol (2003) y Salaberria (2011), cabe destacar la actuación pionera de Cataluña en 1999 con el estudio financiado por la Fundación Boffill para analizar las posibilidades de edición en este formato, el cual desarrolló un trabajo de campo que detectó la existencia de un gran colectivo de ciudadanos catalanes que precisaban dicho material para desarrollar la competencia lectora.

Los resultados del estudio fueron los siguientes (Mayol, 2003): existencia de entidades interesadas en tener material de Lectura Fácil y ser puntos de difusión; escasa coordinación y problemas de financiación en estas instituciones; falta de experiencia en el ámbito; amplio colectivo de destinatarios; y pocas iniciativas editoriales, que mejorarían su rentabilidad económica y social al adoptar pautas normalizadoras para generar material integrador destinado a personas en situación de desventaja educativa.

Debido a estas apreciaciones, se concluyó que la edición y publicación de dicho material era una necesidad social que debía atenderse inmediateamente, naciendo en 2001 la Comisión de Lectura Fácil con el cometido de constituir un centro de referencia para promover la elaboración y difusión de materiales de Lectura Fácil, así como otorgarles el logotipo distintivo y coordinar iniciativas que dieran a conocer su labor (Mayol, 2003; Salaberria, 2011).

Esta Comisión, que desde sus inicios mantuvo una estrecha relación con la fundación sueca Easy to Read, contaba con el apoyo de la Fundación Bofill, el Colegio Oficial de Bibliotecarios Documentalistas de Cataluña y la Biblioteca de Cataluña, estando integrada por diversos expertos vinculados al sector editorial, organizaciones de apoyo a los destinatarios y bibliotecarios, como indican Mayol (2003), principal fundadora de esta entidad, y Salaberria (2011).

En 2002, la Comisión percibió la necesidad de constituir una asociación independiente que continuase las tareas iniciadas para incrementarlas y ampliar el radio de acción hacia otros sectores profesionales, así como se creó un Grupo de Trabajo, inserto en el Colegio Oficial de Bibliotecarios Documentalistas de Cataluña, que impulsó la Lectura Fácil entre los profesionales de la Biblioteca Pública de España (Mayol, 2003).

Ese año se creó la Comisión de Lectura Fácil en Barcelona para abordar una problemática social que hasta hoy permanece: el 30% de la población presenta dificultades lectoras (Vidal y Serra, 2014). Por ello, dicha entidad sin ánimo de lucro fomentó la elaboración, promoción y distribución de materiales en este formato para aquellas personas que tuvieran problemas en utilizar la lectura como vehículo de comunicación, información, formación u ocio, facilitándoles el acceso al conocimiento (Mayol y Salvador, 2010; Sánchez-García y Yubero, 2015).

En línea con estas metas, en España, la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, estableció que las administraciones públicas se encargarían de promover la lectura entre los segmentos de la población con discapacidad y de las personas que pudieran quedar al margen del acceso universal a la información mediante la lectura, destacando la Lectura Fácil para ello (Mayol y Salvador, 2010).

De esta manera, y fundamentando su actuación en una política inclusiva, la Asociación de Lectura Fácil ha desarrollado numerosas acciones dirigidas a la difusión de este material y a la formación sobre el proceso de edición para que los profesionales implementen las directrices precisas en su práctica diaria, especialmente los docentes, favoreciendo también el surgimiento de iniciativas de promoción y apoyo a la Lectura Fácil más allá de fronteras catalanas, como es el caso del País Vasco, Madrid, Castilla y León, Chile o El Salvador (Vidal y Serra, 2014).

Gracias a dicha acción precursora gestada en Cataluña, actualmente España es el segundo país que ha editado más libros en Lectura Fácil, contando con más de 180 clubes de lectura que utilizan estos materiales, como recogen Vidal y Serra (2014).

En lo que respecta a investigaciones previas relacionadas con las dificultades de comprensión lectora y las posibilidades del material de Lectura Fácil para paliarlas, destaca el estudio de casos de Bosch y Fernández-Llébrez (2014), las cuales compararon las diferencias de comprensión lectora existentes en dos grupos de alumnos (con y sin Síndrome de Down) en función de la tipología del texto leído (formato tradicional o en Lectura Fácil). Dichos textos fueron noticias periodísticas, un género atractivo y usual en la vida cotidiana de los participantes evaluados.

Los datos obtenidos tras pasar las diferentes pruebas arrojaron los siguientes resultados (Bosch y Fernández-Llébrez, 2014): todos los participantes poseían un nivel de competencia lectora acorde al establecido para 3.º de Educación Primaria, aunque presentaban diferencias entre sí, obteniendo mejores resultados el grupo de alumnos sin Síndrome de Down; en ambos grupos, predominó un mayor acierto en las noticias adaptadas y se demostró mayor dispersión en las noticias sin adaptar; el Grupo 1 (alumnos con Síndrome de Down), tuvo más aciertos en las noticias adaptadas y mayor dispersión en las tradicionales; en el Grupo 2, además de mostrar un mejor rendimiento en todas las noticias (adaptadas y sin adaptar), se produjo el efecto techo en dos de las noticias, una sin adaptar y otra adaptada; finalmente, se demostró un alejamiento significativo entre ambos grupos, así como entre las noticias adaptadas y sin adaptar.

Otra propuesta teórica para llevar a la práctica relacionada con este trabajo de campo, sería la elaborada por García (2016), cuyo objetivo es demostrar que la comprensión lectora del alumnado escolarizado en 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente de textos instructivos, podría verse favorecida si se combinan Lectura Fácil y pictogramas. Dicha propuesta implicaría la adecuación textual y el apoyo a la comprensión lectora mediante un sistema de comunicación aumentativa, ambos destinados a personas con discapacidad intelectual, pero que pueden ser aprovechados por todos los integrantes de un grupo-clase para mejorar sus habilidades lectoras relacionadas con la comprensión de textos. Por ello, ambos recursos podrían incorporarse a la metodología didáctica empleada por el docente y plasmarse en los materiales seleccionados por el mismo para favorecer la comprensión lectora del alumnado.

Tras consultar estos estudios previos, sus resultados y haber analizado la presencia de las dificultades de comprensión lectora en la mayoría alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria, se ha decidido llevar a cabo un estudio de

casos enfocado a determinar si el origen de estas dificultades está asociado a aspectos interpsicológicos, además de si estas podrían disminuir al emplear materiales de Lectura Fácil en lugar de textos en formato tradicional.

De esta manera, el área curricular en la que se centrará la investigación es Lengua Castellana y Literatura, aunque las dificultades de comprensión lectora interfieran transversalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas curriculares (Gómez, 2011).

Además, aprovechando que en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) se imparte de forma obligatoria la asignatura de Lectura Comprensiva en los tres primeros cursos de Educación Primaria, se llevará a cabo dicha investigación con alumnos de este tramo para comprobar si, a pesar de haber cursado dicha materia al margen del área de Lengua Castellana y Literatura, siguen mostrando dificultades de comprensión lectora de carácter interpsicológico, las cuales repercutirán directamente en el acceso al significado de un texto con mayor autonomía.

Por todo ello, a continuación se recogen las preguntas, objetivos e hipótesis que sentarán las bases del presente estudio de casos, así como los resultados que se esperan obtener tras la aplicación de los instrumentos con los participantes, valorando que la potenciación de las habilidades lectoras deberá considerar los intereses, motivaciones y necesidades de los lectores, las cuales podrán requerir la presencia de textos basados en sistemas de facilitación de la lectura como los fundamentados en la Lectura Fácil (Anula, 2007b).

Preguntas

- ¿Las dificultades de comprensión lectora de los alumnos de 3.º de Educación Primaria pueden surgir por la interacción entre el alumno y el material empleado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Es posible atender las dificultades de comprensión lectora de los alumnos de 3.º de Educación Primaria, provocadas por factores interpsicológicos, mediante el empleo de textos en Lectura Fácil?

Objetivos

- Demostrar la presencia de dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico en alumnos escolarizados en 3.º curso de Educación Primaria, asociadas al tipo de material textual empleado en el proceso educativo.
- Comprobar los resultados del uso de textos en Lectura Fácil para mejorar las dificultades de comprensión lectora presentes en el alumnado de 3.º de Educación Primaria.

Hipótesis

- Si los alumnos de 3.º curso de Educación Primaria, únicamente leen textos en formato tradicional, entonces mostrarán dificultades de comprensión lectora de carácter interpsicológico relacionadas con el material empleado durante el proceso educativo.
- Si los alumnos de 3.º de Educación Primaria emplean textos de Lectura Fácil durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces disminuirán sus dificultades de comprensión lectora provocadas por factores interpsicológicos y relacionadas con el material empleado en el aula.

En cuanto a los resultados que se esperan obtener tras realizar este estudio de casos, podrían resumirse en: evidenciar la presencia de dificultades de comprensión lectora originadas por factores interpsicológicos en alumnos de 3.º curso de Educación Primaria, que han mostrado previamente un nivel de competencia lectora acorde al curso en el que se encuentran escolarizados y un CI superior a 80, para descartar que el origen de dichas dificultades esté asociado a un trastorno del desarrollo; demostrar que dichas dificultades de origen interpsicológico pueden estar ligadas a las características y tipología del material textual seleccionado por el docente; así como que, estas dificultades de origen interpsicológico asociadas al tipo de material empleado durante el proceso educativo pueden verse reducidas, si se emplea el formato textual de Lectura Fácil en lugar del tradicional.

Como podemos comprobar, para llegar a plantear el Método que se va a desarrollar a lo largo de esta investigación y que quedará plasmado en el siguiente apartado, ha sido necesario describir el concepto de “dificultades de comprensión lectora” y su origen, conocer las características y ventajas del material inclusivo de Lectura Fácil como alternativa al texto tradicional empleado en las aulas españolas, llevar a cabo una retrospectiva acerca de la gestación y el desarrollo de la Lectura Fácil hasta la fecha en España, analizar estudios recientes relacionados tanto con las dificultades de comprensión lectora como con la Lectura Fácil, así como enumerar las preguntas, objetivos e hipótesis que van a guiar este trabajo de

campo, además de vislumbrar los posibles resultados que esperamos obtener tras haber aplicado las diferentes técnicas implícitas en el mismo y los instrumentos convenientes.

MÉTODO

A partir de las anteriores premisas y tomando como referentes diferentes estudios de casos, entre los que destaca el de Bosch y Fernández-Llebrecz (2014), se buscará comprobar si el origen de las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora, no asociadas a ningún trastorno y que repercuten en el desempeño académico de todas las áreas curriculares, son debidas a dificultades interpsicológicas, es decir, los aspectos relacionados con la interacción entre el alumno y los agentes implicados en el proceso educativo (Badia et al., 2014), como puede ser el material empleado durante el mismo.

Por ello, se llevará a cabo una comparación de los resultados obtenidos por los participantes referentes a la comprensión lectora, tanto de textos en formato tradicional como de otro alternativo, en este caso en Lectura Fácil. Ambos serán textos narrativos, uno de los géneros literarios que más dificultades supone al alumnado para decodificar el significado de las palabras, establecer relaciones lógicas entre esos significados y reescribirlos a partir de sus conocimientos previos para reconstruir un texto con sentido propio (Badia et al., 2014).

El método que se va a utilizar en este estudio de casos es la investigación cualitativa, mediante la cual, según García y Martínez (2012), se analizará una situación particular para conocerla en profundidad y poder interpretar su singularidad concreta, definiendo a los participantes en un tiempo y lugar determinados.

Las técnicas que se van a emplear en esta investigación cualitativa serán de encuesta, a través de los dos cuestionarios de clase abierta, los cuales servirán como instrumentos de recogida de información (García y Martínez, 2012). El grado de calidad de las respuestas obtenidas en dichos cuestionarios abiertos se plasmará en dos escalas de valoración.

Contexto

La investigación se llevará a cabo en un aula de 3.º curso de Educación Primaria, perteneciente a un centro educativo de carácter público del municipio de Totana (Murcia, España).

Participantes

La muestra de participantes en este estudio de casos estará conformada por 24 alumnos escolarizados en un grupo-clase de 3.º de Educación Primaria. Durante la investigación, dicho alumnado tiene 8 años, ninguno ha repetido curso, el grupo consta de 13 niñas y 11 niños, así como todos ellos saben leer y escribir.

Uno de estos niños presenta TDAH, siendo su CI superior a 80, al igual que el del resto de sus compañeros. El CI de estos alumnos se obtuvo a comienzos de este curso académico, mediante la aplicación del WISC-V (Wechsler, 2015) en una sesión de 50 minutos que formaba parte de un estudio de casos realizado por otros investigadores, el cual no ha sido concluido hasta fecha.

Además, en esta investigación previa también se administró la prueba de evaluación de la comprensión lectora ECLE-1 (Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara, 2010), en dos sesiones de 35 minutos cada una para comprobar la competencia lectora de estos alumnos, la cual se ajustó al curso en el que están escolarizados actualmente y a la edad cronológica de los mismos.

Instrumentos

Respecto a los instrumentos necesarios para el desarrollo de esta investigación, podemos diferenciar entre los que van a emplear los alumnos y la investigadora.

Por un lado, y para uso de los participantes, seleccionaremos al azar un texto redactado en formato tradicional y otro texto diferente editado en formato Lectura Fácil, además de dos cuestionarios de diez preguntas abiertas relativas al contenido de cada texto, cuyas respuestas serán de naturaleza tanto inferencial como literal (Cassany, Luna y Sanz, 2000).

En cuanto a los instrumentos que utilizará la investigadora, serán dos escalas de valoración de diseño propio (una para la evaluación de cada cuestionario) en las que se medirá la calidad de los ítems evaluados para poder reflejar los resultados obtenidos por los alumnos en las actividades de comprensión lectora de ambos textos. Así, los niveles de calidad serán No contestado/Respuesta errónea, Respuesta parcialmente correcta y Respuesta correcta. Estas escalas de

valoración indicarán el número de respuesta y contarán con las correspondientes casillas para registrar la calidad de todas las respuestas emitidas por cada uno de los participantes en este estudio de casos.

Para completar dichas escalas de valoración, la investigadora contará con dos plantillas de posibles respuestas erróneas o no contestadas, parcialmente correctas y correctas a las preguntas de comprensión lectora sobre cada texto.

Procedimiento

En primer lugar, se concertará una cita con la maestra-tutora de dicho grupo para pedir su aprobación respecto al desarrollo de esta investigación con sus alumnos, así como determinar la franja horaria de la jornada escolar que prefiere dedicar a la aplicación de la misma.

Seguidamente, se pedirá por escrito un consentimiento firmado a los padres para que autoricen a sus hijos a participar en este estudio, en el cual se explicarán los objetivos y el proceso del mismo, así como el tiempo lectivo que se dedicará a las pruebas pertinentes.

Una vez obtenidas las autorizaciones paternas, podremos comenzar nuestro trabajo de campo. Para ello, explicaremos a los alumnos que van a leer dos textos de forma individual y deberán responder a las preguntas de comprensión lectora que aparecen en los cuestionarios grapados tras cada uno de ellos, siendo posible consultar el texto cuando sea necesario pero sin copiar de ningún compañero. Además, les recordaremos que tienen un máximo de 40 minutos para leer y contestar a las preguntas de ambos textos, pudiendo dejar respuestas en blanco, las cuales consideraremos erróneas posteriormente.

De esta manera, para la aplicación de las diferentes pruebas emplearemos 50 minutos de la clase de Lectura Comprensiva, la cual consta de 90 minutos, dividiéndolos así: los 10 primeros minutos estarán destinados a explicar a los alumnos las tareas que deben realizar, se resolverán las posibles dudas y se les darán los dos textos con sus respectivas preguntas; tras esto, se dedicarán los 20 minutos siguientes a la lectura del primer texto en formato tradicional y a la resolución de las preguntas relativas al contenido del mismo; así como los 20 minutos restantes corresponderán a la lectura del texto en Lectura Fácil y a responder las cuestiones sobre este.

Además, para que los alumnos distribuyan bien el tiempo entre la lectura de los dos textos y sus respectivas preguntas de comprensión lectora, se les recordará el tiempo restante para cada parte cuando queden 10 minutos y 5 minutos para la finalización.

Concurridos estos 50 minutos, se recogerán los textos y los cuestionarios, agradeciendo y al alumnado su participación en las pruebas realizadas.

Cuando termine este proceso, se estimarán las respuestas emitidas por los alumnos en ambos cuestionarios de clase abierta según su grado de calidad, siendo recogidas en las escalas de valoración para que la investigadora extraiga los resultados finales de esta investigación.

Después de haber obtenido los datos pertinentes, se expresarán en porcentajes para comprobar si se han alcanzado los objetivos de esta investigación y se han cumplido las hipótesis planteadas.

Así, el papel de la investigadora en este estudio de casos será el de solicitar las autorizaciones para la administración de las pruebas, dar las instrucciones para realizarlas y resolver las dudas del alumnado, supervisar el proceso de lectura y la resolución de cuestionarios para evitar que los alumnos se copien entre ellos, así como valorar la calidad de las respuestas de cada participante relativas a los diferentes formatos de texto y extraer los resultados finales a partir de ellas.

Selección del material y adaptación al formato Lectura Fácil

Se han seleccionado dos textos narrativos de reducida extensión para poder ser empleados adecuadamente durante el tiempo estimado de lectura en ambos casos, concretamente fábulas, ya que su contenido es interesante y motivador para los alumnos de estas edades, así como contienen moralejas finales que estos podrán extrapolar a su vida diaria, es decir, desarrollar un aprendizaje significativo e integral. Además, se ha procurado que dichas fábulas no sean conocidas por los participantes y, por tanto, no estén relacionadas directamente con sus conocimientos previos respecto a la temática, de manera que los resultados obtenidos tras el desarrollo del estudio sean lo más fiables posible.

En primer lugar, cabe destacar que las fábulas elegidas fueron escritas por Esopo en el siglo IV a.C. y han sido adaptadas por Rodríguez (2016) para que sean accesibles al público infantil.

Así, el texto narrativo en formato tradicional estará constituido por la fábula “El león y el mosquito” (Rodríguez, 2016), que consta de 386 palabras, extensión acorde al nivel de competencia lectora que presentan los participantes de 3.º curso de Educación Primaria.

Por otra parte, la fábula que se editará a Lectura Fácil es “La zorra y las uvas” (Rodríguez, 2016), constando su versión original de 390 palabras y, una vez adaptada, queda reducida a 234.

Respecto a la adaptación de esta segunda fábula, se ha realizado siguiendo las pautas formales y de redacción designadas por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA, 2010), así como las indicaciones de García (2012) y las sugerencias proporcionadas por el Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física de Albacete (CRMF, 2007), pudiendo destacar las siguientes: uso de un lenguaje claro, sencillo y conciso, evitando describir más de una acción en una sola oración; emplear la misma palabra para designar la misma cosa a lo largo de todo el escrito; la elección de una fuente de letra clara, como es Arial, y un tamaño grande; no justificar el texto a la derecha, sino alinearlos a la izquierda; los párrafos serán cortos, entre 6 y 8 líneas, similares entre sí y se separarán por una línea en blanco; el espaciado entre párrafos y el interlineado deberá ser generoso; incluir imágenes aclaratorias; intentar ocupar una línea para cada oración, evitando separar los elementos que la conformen; no incluir mucha información en una página; sustituir conceptos abstractos por ejemplos o aclaraciones; nombrar siempre al sujeto que realiza la acción; dar prioridad a la voz activa y al modo indicativo; seguir una secuencia cronológica lógica; separar las oraciones por puntos y no por punto y coma; así como que la acción, además de ser directa y simple, deberá incluir una corta introducción y escasos personajes.

Tras superar las fases de este proceso de adaptación, relativas a la planificación, redacción y revisión, la investigadora constatará si la recreación de la fábula inicial transmite la información deseada y si su contenido es accesible para los participantes o destinatarios de la Lectura Fácil.

RESULTADOS

Una vez recogidas las respuestas de ambos cuestionarios en función de su calidad, y teniendo en cuenta que la máxima puntuación del número de respuestas en cada uno de los tres apartados de calidad es de 240 (ya que son 24 alumnos y 10 preguntas por cuestionario), se obtuvieron los resultados plasmados en la siguiente tabla comparativa.

TABLA 1. Número, porcentaje y calidad de las respuestas en ambos cuestionarios

	No contestado/ Respuesta errónea	Respuesta parcialmente correcta	Respuesta correcta
Texto tradicional	92/240 → 38,33 %	102/240 → 42,5 %	46/240 → 19,17%
Texto Lectura Fácil	55/240 → 22,91%	94/240 → 39,17%	91/240 → 37,91%

Así, comprobamos que, en el caso de las diez preguntas referidas al texto en formato tradicional, la respuesta de un 38,33% del alumnado es No contestado/Respuesta errónea, un 42,5% Respuesta parcialmente correcta y un 19,17% Respuesta correcta.

Sin embargo, respecto a las respuestas dadas al cuestionario del texto en formato Lectura Fácil, un 22,91% fueron No contestado/Respuesta errónea, el 39,17% Respuesta parcialmente correcta y el 37,91% Respuesta correcta.

De esta manera, comprobamos las notables diferencias entre ambos resultados, ya que el porcentaje de respuestas No contestado/Respuesta errónea disminuyó en un 15,42 % en el cuestionario del texto en formato Lectura Fácil respecto al del texto tradicional.

Por otra parte, el porcentaje de Respuesta parcialmente correcta del cuestionario sobre el texto en formato tradicional, disminuyó en un 3,33% en las respuestas obtenidas en el cuestionario del texto en formato Lectura Fácil.

A su vez, y en lo relativo al apartado de Respuesta correcta, el porcentaje de respuestas aumentó un 18,74% en el cuestionario del texto en formato Lectura Fácil respecto al del texto tradicional.

Por lo tanto, en el caso del texto en formato tradicional, el orden en la calidad de las respuestas según los porcentajes obtenidos, sería Respuesta parcialmente correcta (42,5%), No contestado/respuesta errónea (38,33%) y Respuesta correcta (19,17%) mientras que, en el de Lectura Fácil, predomina Respuesta parcialmente correcta (39,17%), seguido por Respuesta correcta (37,91%) y No contestado/Respuesta errónea (22,91%).

Otro aspecto a destacar está relacionado con la naturaleza de las respuestas de ambos cuestionarios, pudiendo ser literales o inferenciales. En este sentido, de las 10 respuestas de cada cuestionario, 5 son literales y 5 inferenciales por lo que, a través de los resultados anteriores recogidos en las escalas de valoración pertinentes, se procederá a extraer la cantidad y calidad de las respuestas de ambas tipologías en la tablas plasmadas a continuación, de manera que podamos comprobar en qué tipo de respuestas han tenido peores y mejores resultados los 24 alumnos de la muestra de participantes.

TABLA 2. Cantidad y calidad de las respuestas del cuestionario del texto en formato tradicional en función de su naturaleza

Naturaleza de la pregunta	Número de la pregunta	No contestado/ Respuesta errónea	Respuesta parcialmente correcta	Respuesta correcta
Literal	1	9	12	3
	2	2	11	11
	4	13	7	4
	5	7	14	3
	7	9	12	3
	TOTAL		40/120 → 33,3%	56/120 → 46,7%
Inferencial	3	14	5	5
	6	11	9	4
	8	6	15	3
	9	16	7	1
	10	5	10	9
	TOTAL		52/120 → 43,33%	46/120 → 38,33%

Después de comparar los resultados obtenidos por los alumnos en las respuestas de naturaleza literal e inferencial del texto en formato tradicional, obtenemos que los participantes han tenido mayor dificultad al resolver las preguntas de carácter inferencial, ya que el porcentaje de respuestas No contestado/Respuesta errónea (43,33%) es superior al obtenido en el mismo apartado de las respuestas literales (33,3%), así como los porcentajes correspondientes a Respuesta parcialmente correcta (38,33%) y Respuesta correcta (18,33%), son menores a sus correlativos apartados en las literales (46,7% y 20% respectivamente).

TABLA 3. Cantidad y calidad de las respuestas del cuestionario del formato Lectura Fácil en función de su naturaleza

Naturaleza de la pregunta	Número de la pregunta	No contestado/ Respuesta errónea	Respuesta parcialmente correcta	Respuesta correcta
Literal	1	3	8	13
	2	4	12	8
	3	11	9	4
	5	1	8	15
	8	2	9	13
	TOTAL		21/120 → 17,5%	46/120 → 38,33%
Inferencial	4	12	9	3
	6	4	6	14
	7	12	10	2
	9	4	15	5
	10	2	8	14
	TOTAL		34/120 → 28,33 %	48/120 → 40%

Como se puede apreciar en la Tabla 3, también obtenemos que las respuestas de naturaleza inferencial han sido las más difíciles de resolver para los alumnos de la muestra, pero con una leve variación respecto a los resultados que estos obtuvieron en el texto en formato tradicional.

En primer lugar, las respuestas de dichos alumnos de naturaleza inferencial y clasificadas como No contestado/Respuesta errónea (28,33%) sobrepasan el porcentaje relativo a este apartado en el caso de las respuestas literales (17,5%).

Sobre las respuestas inferenciales calificadas como Respuesta correcta (31,67%), ocupan un menor porcentaje en comparación con las clasificadas como tal en las respuestas literales (44,17%), por lo que la calidad de las respuestas literales ha sido superior a la de las respuestas inferenciales en cuanto a Respuesta correcta.

Además, cabe destacar que, a diferencia de los resultados obtenidos en las respuestas del texto tradicional, las respuestas inferenciales del texto en Lectura Fácil catalogadas como Respuesta parcialmente correcta (40%), han abarcado un porcentaje mayor que las de naturaleza literal valoradas dentro del mismo apartado (38,33%), por lo que los participantes han demostrado un leve aumento de la calidad de sus respuestas inferenciales respecto a las literales, pero únicamente en las respuestas valoradas como Respuesta parcialmente correcta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de la puesta en marcha del presente estudio de casos, se ha pretendido comprobar si las dificultades de comprensión lectora del alumnado de 3.º de Educación Primaria son debidas a la interacción entre el alumno y el material utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como si se pueden atender dichas dificultades, provocadas por factores interpsicológicos, mediante el uso de textos en formato Lectura Fácil.

Valorando los resultados obtenidos tras la aplicación de los diferentes instrumentos de esta investigación, se procederá a comprobar la superación de los dos objetivos iniciales de la misma.

Respecto al primer objetivo de este estudio de casos “demostrar la presencia de dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico en alumnos escolarizados en 3.º curso de Educación Primaria, asociadas al tipo de material textual empleado en el proceso educativo”, los resultados de los participantes referentes al cuestionario del texto en formato

tradicional han confirmado la existencia de las mismas, ya que el 38,33% de sus respuestas se clasificaron como No contestado/Respuesta errónea, un 42,5% como Respuesta parcialmente correcta y, únicamente, un 19,17% como Respuesta correcta. Así, obtenemos que los textos presentados en formato tradicional favorecen la presencia de dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico en el alumnado, como también corroboran los resultados de la investigación de Bosch y Fernández-Llébrez (2014).

Por otra parte, y en referido al segundo objetivo de dicha investigación “comprobar los resultados del uso de textos en Lectura Fácil para mejorar las dificultades de comprensión lectora presentes en el alumnado de 3.º de Educación Primaria”, la calidad de las respuestas dadas al cuestionario del texto en formato Lectura Fácil aumentó notablemente, ya que un 22,91% se catalogaron como No contestado/Respuesta errónea, un 39,17% como Respuesta parcialmente correcta y un 37,91% como Respuesta correcta. Por ello, queda demostrado que el porcentaje de respuestas calificadas como No contestado/Respuesta errónea descendió un 15,42% en el caso del cuestionario del texto en Lectura Fácil, así como también disminuyó el porcentaje de Respuesta parcialmente correcta en un 3,33% para aumentar el porcentaje de Respuesta correcta en un 18,74% comprobando, por lo tanto, los beneficios del empleo de textos en formato Lectura Fácil para disminuir las dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico.

Dichos resultados están directamente relacionados con los obtenidos por Bosch y Fernández-Llébrez (2014), ya que la aplicación de ambos estudios ha demostrado que los participantes muestran menos dificultades de comprensión lectora al extraer información de textos en formato Lectura Fácil que en aquellos cuya presentación es tradicional. Además, y en lo que respecta a la propuesta de García (2016) sobre la mejora de la comprensión lectora mediante la combinación de la Lectura Fácil y los pictogramas, dicha investigación coincide con la presente en cuanto a que la adecuación textual en este formato puede aprovecharse por todos los alumnos y ser incluida en la metodología didáctica, plasmándose en los materiales seleccionados por el docente para paliar las dificultades de comprensión lectora originadas por factores interpsicológicos.

Al margen de ambos objetivos, los resultados de las respuestas aportadas por los participantes en cada cuestionario permitieron constatar otra realidad estrechamente relacionada con las dificultades de comprensión lectora: la naturaleza de la respuesta, ya sea literal o inferencial.

En este sentido, y aprovechando que en ambos cuestionarios se requerían cinco respuestas literales y cinco inferenciales, se comparó la dificultad para aportar una respuesta adecuada en función de su tipología tanto en el cuestionario del texto en formato tradicional como en el de Lectura Fácil. Dichos resultados arrojaron los siguientes datos: en el caso del texto tradicional, los alumnos tuvieron más dificultad para dar respuestas inferenciales, siendo el porcentaje de No contestado/Respuesta errónea de 43,33% en estas y, en las respuestas literales clasificadas con el mismo grado de calidad, de un 33,3%; a su vez, los porcentajes de Respuesta parcialmente correcta de carácter inferencial (38,33%) y Respuesta correcta (18,33%), fueron menores a sus correspondientes grados en el caso de las literales (46,7% y 20%).

En el caso de las respuestas de naturaleza inferencial del texto en Lectura Fácil, también han resultado más difíciles de resolver para el alumnado: las respuestas inferenciales No contestado/Respuesta errónea (28,33%) superan el porcentaje del mismo grado de calidad en las respuestas literales (17,5%), las de naturaleza inferencial clasificadas como Respuesta correcta (31,67%) suponen un porcentaje más bajo en comparación con las calificadas como tal en las literales (44,17%) pero, en cuanto a las respuestas inferenciales recogidas como Respuesta parcialmente correcta (40%), han supuesto un porcentaje superior a las literales correspondientes al mismo grado de calidad (38,33%), demostrando los miembros de la muestra una mejora cualitativa de sus respuestas de carácter inferencial respecto a las de naturaleza literal, pero solo en lo que se refiere a la Respuesta parcialmente correcta.

Teniendo en cuenta que, a nivel general, la resolución de preguntas que requieren respuestas de carácter inferencial resultan más complicadas para los participantes, los anteriores resultados corroboran que la dificultad disminuye en el caso del texto en Lectura Fácil, ya que en la calificación de dichas respuestas un 28,33% han sido No contestado/Respuesta errónea, 40% Respuesta parcialmente correcta y 31,67% Respuesta correcta, respecto a los porcentajes resultantes del texto en formato tradicional correspondientes a los mismos grados de calidad: 43,33% en No contestado/Respuesta errónea, 38,33% Respuesta parcialmente correcta y 18,33% de Respuesta correcta.

Tras comprobar la superación de los objetivos del estudio en función de los resultados obtenidos y los datos extraídos de los mismos, se enmarcarán las fortalezas y potencialidades del estudio, sus limitaciones y las posibles futuras líneas de investigación.

Entre las *fortalezas* o *potencialidades* que ha implicado la elaboración de este estudio, resaltamos que:

- Se han alcanzado los dos objetivos iniciales de esta investigación al demostrar la presencia de dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico en alumnos que cursan 3.º de Educación Primaria, asociadas al tipo de texto empleado en el aula, así como también se ha corroborado que el uso de textos en formato Lectura Fácil permite disminuir dichas dificultades.
- Se han refutado ambas hipótesis relacionadas con las dificultades de comprensión lectora asociadas al texto en formato tradicional empleado en las aulas, además del uso de textos en formato Lectura Fácil para paliar dichas dificultades provocadas por factores interpsicológicos y relacionadas con el material de lectura seleccionado por el docente.
- La disposición y colaboración tanto de la maestra-tutora del grupo-clase que ha conformado la muestra de participantes de este estudio, como de los alumnos y del centro educativo en general ha sido muy positiva, lo cual ha facilitado considerablemente la rápida y efectiva aplicación de los instrumentos.
- Los resultados obtenidos en el estudio de casos realizado anteriormente por otros investigadores, pendiente de publicación y relativo a la aplicación previa del WISC-V (Wechsler, 2015) y del ECLE-1 (Galve, Ramos, Dioses, Abregú y Alcántara, 2010), ha permitido agilizar todo el proceso y comprobar de antemano que todos los alumnos presentaban un CI dentro del promedio, así como que su nivel de competencia lectora se ajustaba al curso en el que estaban escolarizados y a su edad cronológica.
- Existe la suficiente bibliografía y webgrafía sobre los fundamentos y trayectoria de la Lectura Fácil como recurso para atender a la diversidad de necesidades lectoras, además de para la creación y edición de textos en este formato.

En cuanto a la *limitación* que la investigadora ha encontrado para desarrollar este estudio de casos, alude a la escasa bibliografía y webgrafía sobre estudios relacionados con esta investigación.

Sobre las *futuras líneas de investigación* relacionadas con el presente Trabajo de Fin de Máster, cabe destacar lo siguiente:

- Sería interesante llevar a cabo este estudio con un mayor número de participantes para constatar la veracidad de los resultados y el alcance de las dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico asociadas al tipo de texto empleado en el aula.
- Posibilidad de desarrollar esta investigación cualitativa con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria e, incluso, con aquellos que cursen Bachillerato o estudios superiores, ajustando el nivel de dificultad en cada caso.
- Opinión de los profesionales del ámbito educativo respecto al empleo de textos en Lectura Fácil para paliar las dificultades de comprensión lectora de origen interpsicológico del alumnado, relacionadas con el material usado en la práctica docente.
- Valoración más exhaustiva del beneficio de los textos en Lectura Fácil para mejorar la comprensión lectora de preguntas que requieran haber extraído información inferencial para responderlas adecuadamente.
- Utilidad del material en formato Lectura Fácil para atender a las dificultades de comprensión lectora originadas por factores intrapsicológicos, al margen de aquellos alumnos con discapacidad intelectual (sus destinatarios iniciales), como puede ser el caso de personas que presenten dislexia, TDAH o Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Implicación de la sociedad en talleres de edición de libros en formato Lectura Fácil, especialmente de profesores, alumnos y familiares.
- Necesidad de la adaptación de textos cotidianos en formato Lectura Fácil para una mejora de la comprensión lectora de todos los integrantes de nuestra sociedad como, por ejemplo, paneles informativos, normas de seguridad de algunos establecimientos, instrucciones de uso de ciertos objetos o instrumentos, y de diversas indicaciones necesarias para un desarrollo integral como ciudadanos.

Bibliografía

- Anula, A. (2007a). Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación de la lectura. Monográficos SinoELE, enero-junio(8), 43-55. Recuperado de <http://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH/aah2007.pdf>
- Anula, A. (2007b). Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad ||. Dentro de Susana Pastor y Santiago Roca (Eds.), Actas XV III Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua (p. 162-170). Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0162.pdf
- Badia, A. (Coord.) y otros (2014). Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares. Barcelona: UOC.
- Bosch, M. y Fernández-Llebrez, C. (2014). Las pautas de lectura fácil como metodología de aproximación al trabajo en el aula. Estudio de caso en estudiantes con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down, 31(122), 155-162. Recuperado de http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/11/Revista122_155-162.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Centro de Recuperación de Personas con Discapacidad Física de Albacete (2007). Cómo elaborar textos de fácil lectura. Albacete: Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas, Delegación de Albacete. Recuperado de <http://www.ceapat.es/InterPresent1/groups/imsero/documents/binario/cmoelaborartextosdeficillectura.pdf>
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, BORM núm. 206 § 11264 (2014).
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria, Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 3, 39-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376003.pdf>
- Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (2010). Directrices para materiales de Lectura Fácil. La Haya: IFLA Professional Report 120. Recuperado de www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf
- Galve, J.L., Ramos, J.L., Dioses, A.S, Abregú, L.F. y Alcántara, M. (2010). ECLE. Pruebas de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora. Madrid: EOS.
- García, L. (2016). Modos de favorecer la comprensión lectora: Pictogramas y Lectura Fácil. Estudios de caso. Publicaciones Didácticas, Julio(72), 364-368.
- García, M.P. y Martínez, P. (2012). Guía Práctica. Para la Realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster. Murcia: Diego Marín.
- García, O. (2012). Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26385/lectura_facil.pdf
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. COMUNI@CIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 2(2), 27-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, BOE núm. 150 § 12351 (2007).
- Mayol, M.C. (2003). Concepto de "lectura fácil" y tipología de usuarios. Educación y biblioteca, 15(136), 76-80. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118943/1/EB15_N136_P76-80.pdf
- Mayol, C. y Salvador, E. (2010). La lectura fácil: una eina de dinamització lectora. Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura, 1, 63-70. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/209617/278832>
- Matesanz, M. (2012). La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención. Segovia: UVA. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>
- Rodríguez, C. (2016). El león y el mosquito. Recuperado de <https://www.mundoprimaria.com/fabulas-para-ninos/el-leon-y-el-mosquito/>
- Rodríguez, C. (2016). La zorra y las uvas. Recuperado de <https://www.mundoprimaria.com/fabulas-para-ninos/la-zorra-y-las-uvas/>
- Ocampo, A.A. (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 (REDID), enero(13), 169-192. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1773/1946>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). PISA 2015. Resultados Clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Salaberria, R. (2011). Lectura Fácil, lectura para todos. Educación y Biblioteca, marzo-abril(182), 31-34. Recuperado de http://www.lecturafacil.net/media/resources/Article_Biblioteca_y_Educacion.pdf
- Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2015). Las bibliotecas en la formación del hábito lector. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Solé, I. (2002). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México D.F., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas_docentes__desarrollo_compension_lectora_primaria_mexico.pdf
- Vidal, L. y Serra, E. (2014). Lectura fàcil a Catalunya, deu anys fent nous lectors (2003-2013). Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura, 3, 92-100. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/282938>
- Wechsler, D. (2015). Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V. Madrid, España: Pearson Clinical & Talent Assessment.