



Estudio sobre la comprensión lectora

Una escalera para comprender el mundo

Índice

Resumen	4
Breve introducción al marco teórico de este proyecto y de sus objetivos	6
1.- ¿Qué es la accesibilidad cognitiva?	7
2.- Lectura Fácil y Cultura Lectora. Dos formas de entender la accesibilidad cognitiva y la competencia lectora.	8
3.- ¿A quién va dirigido este estudio?	12
4.- Objetivos generales del estudio	15
Método	17
Participantes	17
Materiales	18
Procedimiento	19
Resultados	21
Discusión y conclusiones	40
Líneas futuras de trabajo	46
Agradecimientos	49
Referencias	50

Informe nacional del proyecto sobre la competencia lectora de personas adultas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID)

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

*Universidad Autónoma de Madrid

** Universidad de Alcalá de Henares

Madrid, 1 de marzo de 2019

Resumen

La presente memoria técnica recoge los resultados de una investigación llevada a cabo por investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Alcalá de Henares sobre la competencia lectora de personas adultas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo (DID) a nivel nacional. Este estudio se ha aplicado en varias Comunidades Autónomas durante los cursos académicos 2017-18 y 2018-19. Más específicamente, este estudio se ha desarrollado en las CC.AA. de Madrid, Castilla y La Mancha, Extremadura y Andalucía. Esta investigación ha sido financiada por Plena inclusión España y Fundación ONCE.

El objetivo principal de este proyecto de investigación ha sido obtener una baremación a nivel nacional sobre distintas pruebas de evaluación de competencia lectora en personas adultas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo (DID). En este proyecto se propone una nueva concepción de la lectura basada en los procesos de comprensión, más acorde con una concepción cultural de la lectura en la que, comprender el mundo, supone una necesidad y un derecho de todas las personas. Con ello se pretende complementar esta propuesta de lectura con Lectura Fácil, y que haga más hincapié en la comprensión y en las estrategias que el lector necesita desarrollar para ser un lector más competente. Por ello, el objetivo de este estudio fue obtener apoyo empírico para el desarrollo de una escala de competencia lectora que permitiese generar distintos niveles de complejidad de los textos siguiendo los criterios de dificultad y complejidad establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

En este estudio participaron un total de 578 personas. Del total de participantes, 447 fueron personas con Discapacidad Intelectual y/o del Desarrollo y 131 participantes fueron estudiantes de Grado de la Universidad

Autónoma de Madrid, considerados en la investigación como grupo control. En total han sido 49 las entidades pertenecientes a Plena inclusión Castilla La-Mancha, Plena inclusión Extremadura, Plena inclusión Andalucía y Plena inclusión Madrid. Los materiales fueron diseñados específicamente para este estudio siendo textos de diferentes contenidos y de diferentes niveles de complejidad.

En general, los resultados del estudio mostraron que las personas con DID mejoran su competencia lectora cuando se dispone del tiempo y apoyos necesarios, cuando han participado en talleres de Lectura Fácil de manera continuada o cuando se les facilita la tarea en relación a la dificultad de los textos. Así, si se dispone de una mayor cantidad de tiempo y de recursos de lectura, el rendimiento de una parte importante de los participantes del grupo de personas con DID mejora considerablemente, consiguiendo en algunos casos aproximarse al rendimiento de los estudiantes universitarios, tanto en textos sencillos como en textos de mayor dificultad. Si se atiende a la dificultad de los textos, las personas con DID superan en un 70% su comprensión en texto fáciles y en un 20% los textos muy difíciles. Una variable relevante de las personas con DID fue su nivel educativo, pues cuanto más alto era su nivel, mejor rendimiento y mejor nivel de competencia lectora mostraron. Finalmente, la escalas y los materiales diseñados para este estudio pueden ser aplicables a otros colectivos con dificultades de lectura o de comprensión y puede generar nuevos enfoques relacionados con la accesibilidad cognitiva.

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

El proyecto de investigación que desarrollaremos en estas páginas supone una ampliación a nivel nacional de uno anterior que se aplicó el curso pasado (2017-18) en la Comunidad de Madrid (véase el informe de investigación León, Jastrzebska, & Martínez-Huertas, 2018). Por este motivo reduciremos de manera importante el marco teórico inicial que ya fue desarrollado en el informe anterior, para centrarnos en un resumen de la introducción teórica, asumiendo partes de aquel y ampliando los objetivos y análisis del estudio a un nivel más amplio. La estructura y organización de los contenidos, los objetivos, los análisis de los datos, los resultados y las conclusiones seguirán, por tanto, el mismo orden que en el estudio anterior, incidiendo especialmente en las nuevas aportaciones que este estudio desvela.

Partíamos en el proyecto anterior que, gracias a las reivindicaciones que se han venido haciendo desde hace varias décadas sobre la necesidad de crear un mundo más accesible para las personas con discapacidad, se han obtenido muchos logros. Una buena parte de esos logros se han centrado principalmente en solucionar las limitaciones físicas o de espacio, como son las barreras arquitectónicas, los accesos peatonales de la vía pública, las ubicaciones de rampas o la adecuación de los transportes públicos. Pero, aunque estas limitaciones físicas ya forman parte de la conciencia y sensibilidad colectiva y se siguen realizando nuevas propuestas de solución, aún sigue resultando de extrema necesidad que el entorno (e.g., la información, la cultura o la comunicación) resulte más fácil de comprender para todas las personas en general y, muy especialmente, para aquellas personas que puedan encontrarse en riesgo de exclusión, ya sea éste social, cultural o meramente informativo. Uno de estos colectivos que se encuentran en riesgo es el formado por personas

con discapacidad intelectual o del desarrollo. Por ello, nos referiremos a la accesibilidad cognitiva y a la necesidad de que esta accesibilidad cognitiva llegue también a formar parte de la sensibilidad y conciencia colectiva, como ya lo es la accesibilidad física.

1.- ¿Qué es la accesibilidad cognitiva?

Pero, ¿qué entendemos por accesibilidad cognitiva? Por *accesibilidad cognitiva* nos referimos a cómo las personas entienden el significado de sus entornos, de los objetos, de los carteles o indicaciones informativas, a las noticias o de cualquier documento escrito como los que les hemos presentado en este proyecto. En general, podemos señalar que algo es cognitivamente accesible cuando resulta comprensible o de entendimiento sencillo. De esta manera, la accesibilidad cognitiva tiene como objetivo prioritario entender el entorno en el que vivimos, comprender todo aquello con lo que nos relacionamos, ya sean personas, objetos o información con la que podamos ser más eficientes respecto a nuestro bienestar y calidad de vida. Todo ello nos posibilita estar mejor informados, nos incrementa una mayor y mejor participación social y nos facilita la inclusión social y cultural. Todo ello redundará positivamente en nuestro beneficio emocional, social y participativo. Un buen ejemplo de ello ha sido la enorme repercusión social, visibilidad y el excelente grado de aceptación que ha tenido la película *Campeones*, siendo premiada en los recientes premios *Goya*.

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

Dentro de este marco general de la accesibilidad cognitiva, la *Lectura Fácil* supone uno de sus pilares fundamentales. La Lectura Fácil es una herramienta que permite adaptar los textos a una forma escrita más sencilla, con el objetivo de facilitar la comprensión a aquellas personas que no tienen un hábito de lectura o se han visto privados de él (véase para una revisión completa García Muñoz, 2012). Estas adaptaciones se llevan a cabo en libros, documentos administrativos y legales, noticias y páginas web, aunque también en muchos otros tipos de documentos. Actualmente, el foco de atención de la Lectura Fácil se encuentra en las personas con DID, aunque también en las personas que tienen dificultades lectoras temporales porque son inmigrantes, aprenden a leer más tarde o no tienen una buena educación. También va dirigida a personas que tienen dificultades permanentes, porque sufren trastornos del aprendizaje o van perdiendo progresivamente sus habilidades lectoras como consecuencia de la edad. En lectura Fácil se siguen los criterios establecidos en *Inclusion Europe*, donde se marcan las pautas europeas para hacer información fácil de leer y comprender (véase a este respecto http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informacion_todos.pdf).

Pero también hay otra forma de entender la lectura: A través de la comprensión, de la competencia y cultura lectora dirigida desde nuestros conocimientos y estrategias (León 2004 a y b; León, 1999). Desde esta perspectiva la competencia lectora se entiende hoy como un prerrequisito para el aprendizaje, para el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana, para sentirse informado, activo y participativo. De hecho, los procesos de comprensión dentro del enfoque de lo que tantas veces se ha denominado

aprendizaje significativo o, lo que es lo mismo, un aprendizaje cargado de significado para el que aprende, lejos de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe tanto al ámbito educativo, como al laboral e, incluso, a la propia competencia cultural, afectando muy estrechamente a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Este antiguo problema se podría resumir en cómo muchas personas, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o, cómo a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar tareas o actividades, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente o no saben actuar o tomar decisiones de manera eficiente en situaciones muy cotidianas. La base de esta cuestión, aunque enormemente compleja, pasa por transferir nuestros recursos al aprendizaje de la lectura y escritura a esas situaciones cotidianas, a producir materiales diseñados para un fácil manejo que utilizados de forma correcta permitan acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos, a ser más eficientes y resolutivos. La base teórica de este planteamiento puede encontrarse en algunas publicaciones de este proyecto (véase a este respecto, León 1999; León, 2003; León 2004 a y b; León, Escudero y Olmos, 2012; León, Martínez-Huertas & Jastrzebska, 2018; León, Jastrzebska & Martínez-Huertas, 2018). Dentro de este proyecto, que ya señalamos en el proyecto anterior, destacamos tres aportaciones singulares y propias de este estudio:

- a) *No leemos los textos de igual manera.* Dada la diversidad de personas sobre la que se piensa aplicar el proyecto, un factor importante de los estudios será el determinar con el mayor grado de precisión posible una “**asimetría**” de la comprensión y su consecuente competencia lectora, permitiendo analizar los posibles problemas de comprensión de una manera más diversificada y ajustada a cada caso de estudio (León, 2004

a; León, Escudero y Olmos, 2012). Esto es, un análisis de la competencia lectora basándose en el grado de asimetría que el lector obtiene cuando lee distintos tipos de textos, ante la dificultad misma de los textos. El rendimiento que los lectores obtienen sobre los tipos de comprensión dentro de cada tipo de texto nos indica posibles lagunas de conocimiento, de estrategias y sobre conciencia de la lectura (como ocurre con la comprensión metacognitiva). Esta información resulta enormemente valiosa para diseñar estrategias de intervención específicas para cada problema e incluso para elaborar materiales específicos que promuevan conocimiento y/o estrategias adecuadas de manera secuencial y no sobre una base de “todo o nada”.

b) *Poseemos una comprensión muy particular y muy nuestra.* Otra aportación a esta investigación es el propio concepto de comprensión, ya descrito en un mayor detalle en otras publicaciones previas (León, 2003; León 2004; León y cols., 2012). Básicamente, entendemos la comprensión como una búsqueda hacia el significado, pero desde una perspectiva muy particular de cada uno. Ya señalábamos en el proyecto anterior que asumimos por comprender:

1. Comprender es darle sentido a todo lo que leo y siento.
2. Comprender supone un esfuerzo por mi parte para buscar el significado de las cosas. A veces me cuesta entender las cosas, pero una vez que las entiendo, merece la pena.
3. Comprender es un sentimiento. Cuando comprendo algo, me hace sentirme bien.
4. Comprender es un estímulo. Me gusta y me interesa lo que entiendo correctamente. Comprender me estimula a seguir leyendo.

5. Hay muchas formas de comprender. Puedo comprender las emociones de los demás o las mías propias, mapas o planos, puedo entender imágenes o historias, novelas, noticias, ...
 6. Siempre hay algún motivo para leer, ya sea por mi interés, por necesidad, por estar informado, por placer.
 7. Cuando comprendo las cosas, me resulta más fácil comunicárselas a los demás.
- c) *Se puede y se debe estudiar la lectura desde estos dos enfoques de la accesibilidad cognitiva, es decir, trabajar simultáneamente desde ambos niveles: Lectura Fácil y comprensión desde la cultura lectora. Así, mientras que en la Lectura Fácil se trabaja desde Plena inclusión mediante talleres que tratan de adaptar los textos a una forma escrita más sencilla, en este estudio se han generado varios niveles de dificultad de los textos. En este proyecto partimos de un nivel de complejidad del texto muy básico y sencillo, el nivel A, que en este estudio lo hemos equiparado con el nivel de complejidad que se utiliza en Lectura Fácil. Además del nivel de complejidad A, el más básico, hemos ido incrementando un nivel de complejidad intermedio B, con dos subniveles, B intermedio-bajo (B-) y nivel B intermedio-alto (B+), y un nivel de complejidad alto, el nivel C. Los criterios de elaboración de estos niveles de complejidad se encuentran en el marco teórico de la memoria del proyecto anterior (León, Jastrzebska & Martínez-Huertas, 2018, páginas 17-25, véase en el enlace https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion_-_informe_investigacion_escalas_de_compension.pdf). El marco en que el hemos establecido los niveles de dificultad de los textos se basa en el siguiente supuesto: el hecho de que el lector tenga que acceder a textos de una mayor dificultad a la que está acostumbrado debería llevarle a realizar un esfuerzo (que no sobre-esfuerzo), sobre el que le promueva la*

adquisición de una serie de estrategias de comprensión que le permitan, poco a poco, poder acceder a la lectura de textos o documentos de considerable dificultad sin un gran esfuerzo añadido. Si un lector intenta entender textos complejos, a lo largo de la práctica, irá desarrollando estrategias de lectura más eficaces que le permitan comprender textos o documentos inicialmente fuera de su alcance. Al igual que ocurre en el aprendizaje de idiomas distintos a la lengua materna, una sucesión de aumento de la dificultad de los materiales o de las actividades a realizar (esto es, niveles A, B y C) supondría una mayor competencia lectora y, como consecuencia, un acercamiento a textos cada vez más difíciles. De esta manera, se iría incrementando la adquisición de estrategias de adaptación al nivel del texto que, con la práctica, debería dejar de suponer un esfuerzo. Estas formas de adquirir estrategias de lectura competentes son susceptibles de ser enseñadas en talleres de Lectura Fácil.

3.- ¿A quién va dirigido este estudio?

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

apoyos adecuados. Así, el grado de discapacidad varía en función de las necesidades de apoyo de la persona.

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

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

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

4.- Objetivos generales del estudio

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

1. ¿Cómo leen y comprenden textos las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo? ¿Cómo afecta a su rendimiento que un texto sea más simple o más complejo?
2. ¿En qué se asemeja la competencia lectora de los adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo de los adultos universitarios? ¿Y en qué se diferencian?
3. ¿En qué se asemejan o diferencian el nivel de competencia lectora de los adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo de los adultos universitarios en cada una de las Comunidades Autónomas estudiadas? En otras palabras, ¿podríamos saber si las personas con DID obtienen diferentes resultados según pertenezcan a una Comunidad Autónoma, pongamos por caso la Comunidad de Madrid, de otra, como la de Extremadura o Andalucía?

4. ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función del nivel de estudios que hayan cursado (ninguno, básicos o de secundaria) en cuanto a la competencia lectora?
5. ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función del género (hombre o mujer) en cuanto a la competencia lectora?
6. ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función de su grado de discapacidad? O dicho de otra manera, ¿El grado de discapacidad intelectual discrimina el nivel de competencia lectora?
7. ¿Hay diferencias entre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en función de su residencia, rural o urbano?
8. Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que han participado en talleres de lectura fácil, ¿consiguen tener mejores niveles en su competencia lectora?

Método

Participantes

En el presente estudio ha participado un total de 578 personas. Del total de participantes, 447 son personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, mientras que 131 participantes son estudiantes de Grado de la Universidad Autónoma de Madrid. En este estudio también han participado 49 entidades pertenecientes a Plena inclusión Castilla La-Mancha, Plena inclusión Extremadura y Plena inclusión Andalucía. Además, se utilizaron los datos del estudio de 2018 que se aplicó en la Comunidad de Madrid.

Tabla 1. Número de participantes por Comunidad Autónoma.			
Comunidad Autónoma	Provincia de aplicación	Fecha aplicación	N.º de personas
Comunidad de Madrid	Madrid	Múltiples fechas en 2017	82
Castilla - La Mancha	Toledo	21/05/2018; 23/05/2018	115 (DATO RELATIVO AL TOTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA)
Castilla - La Mancha	Albacete	24/05/2018	115 (DATO RELATIVO AL TOTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA)
Extremadura	Badajoz	11/07/2018; 12/07/2018	107
Andalucía	Sevilla	11/09/2018	143 (DATO RELATIVO AL TOTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA)
Andalucía	Córdoba	12/09/2018	143 (DATO RELATIVO AL TOTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA)
Andalucía	Málaga	09/11/2018	143 (DATO RELATIVO AL TOTAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA)
			TOTAL: 447

Del total de 447 personas con DID que participaron en el estudio, algunas de ellas no pudieron ser incluidas en los análisis por diversos motivos (patrones de respuesta constante o abandono de la prueba), quedando la muestra total de personas con DID en 373 participantes. El grupo de 131 estudiantes universitarios fue utilizado como referencia para establecer un nivel alto de competencia lectora y comparar el rendimiento de los grupos con DID. La muestra total de 447 personas con DID tenía una edad media de 36.54 años ($dt=12.48$ rango: 10-70 años) y un porcentaje de discapacidad medio del 64.15%, siendo la mayoría con nivel educativo básico (67.9%), o secundario (22.6%). Un 50.9% eran mujeres. De un total de 239 participantes de los que se informó si procedían de pueblo o de ciudad, un 55.6% procedían de pueblo.

Materiales

A cada uno de los participantes se les entregó un cuadernillo que contenía cinco textos de distinto nivel de dificultad, y cada texto tenía asociadas entre 17 y 22 preguntas. El cuadernillo de textos fue creado exclusivamente para esta investigación. Así, ya se había aplicado en la anterior edición del estudio en la Comunidad de Madrid (véase León et al., 2018, Informe de Escalas de Comprensión Lectora de 2018). Aunque se ha intentado mantener la validez ecológica de los textos, es decir, conservarlos de la manera más original posible, se han modificado con el objeto de aplicar los distintos niveles de adaptación, siguiendo los niveles establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Finalmente, los textos seleccionados disponían de un nivel de complejidad y dificultad lectora diferentes. Los materiales fueron los siguientes:

- **Email a un amigo (NIVEL A).** Es el texto de nivel más fácil, que se compone de una carta que escribe un personaje contándole a otro sus planes. Este texto tiene 17 preguntas.

- **Búsqueda de hotel (NIVEL B-).** Se trata de un texto discontinuo de complejidad medio-baja que expone tres hoteles con diferentes servicios y características, y a continuación va seguido de 21 preguntas que tratan mayoritariamente de comparar los hoteles entre sí en función de diversos parámetros.
- **Vivir 120 años (NIVEL B+).** Se trata de un texto expositivo-argumentativo de complejidad medio-alta que aborda las ventajas y los inconvenientes de la longevidad. Está compuesto de 15 preguntas.
- **Instrucciones Gmail (NIVEL C).** Se trata de un texto instructivo complejo con 22 preguntas, que expone las instrucciones para utilizar la *app* de correo electrónico Gmail en el teléfono móvil.

Los cuadernillos con los textos fueron diseñados de tal manera que el participante dispusiese en todo momento el texto original para responder a las preguntas. Así, en la parte izquierda disponía del texto que había que leer y en la parte derecha tenía las preguntas de respuesta cerrada o tipo test (formato a-b-c).

Procedimiento

El procedimiento aplicado es igual que el que se recoge en el apartado “¿Cómo se aplicaron las pruebas?” en el informe del Proyecto “Escalas de Competencia Lectora” de la Comunidad de Madrid (véase León, Jastrzebska y Martínez-Huertas, 2018). Es decir, se siguieron los siguientes pasos:

- En un primer momento se realizó una presentación de los participantes y el equipo de investigación, y se explicaron las pruebas, enfatizando que no se trata de una evaluación personal y dando la libertad de realizar preguntas en cualquier momento o de abandonar la prueba si no se desea continuar.

- En segundo lugar, se presentaron pormenorizadamente los cuadernillos y se proporcionaron las instrucciones necesarias para cumplimentarlos. Con ayuda de los responsables de cada entidad, las personas cumplimentaban los datos (fecha, iniciales, y nombre de la entidad), para garantizar el anonimato de los participantes.
- Cada participante leyó individualmente cada uno de los textos y respondió a varias preguntas de opción múltiple (a, b, c) con una opción correcta. Se explicó que, si alguna pregunta no se entendía o no sabían la respuesta correcta, podían dejarla en blanco y pasar a la siguiente.
- Cuando cada participante terminaba, se recogía su cuadernillo y se les preguntaba qué les había parecido y cómo se habían sentido participando en la investigación. Cabe destacar que se les dejó tiempo suficiente hasta que terminaran todas las pruebas o no quisieran participar más, registrando la hora de inicio y finalización.

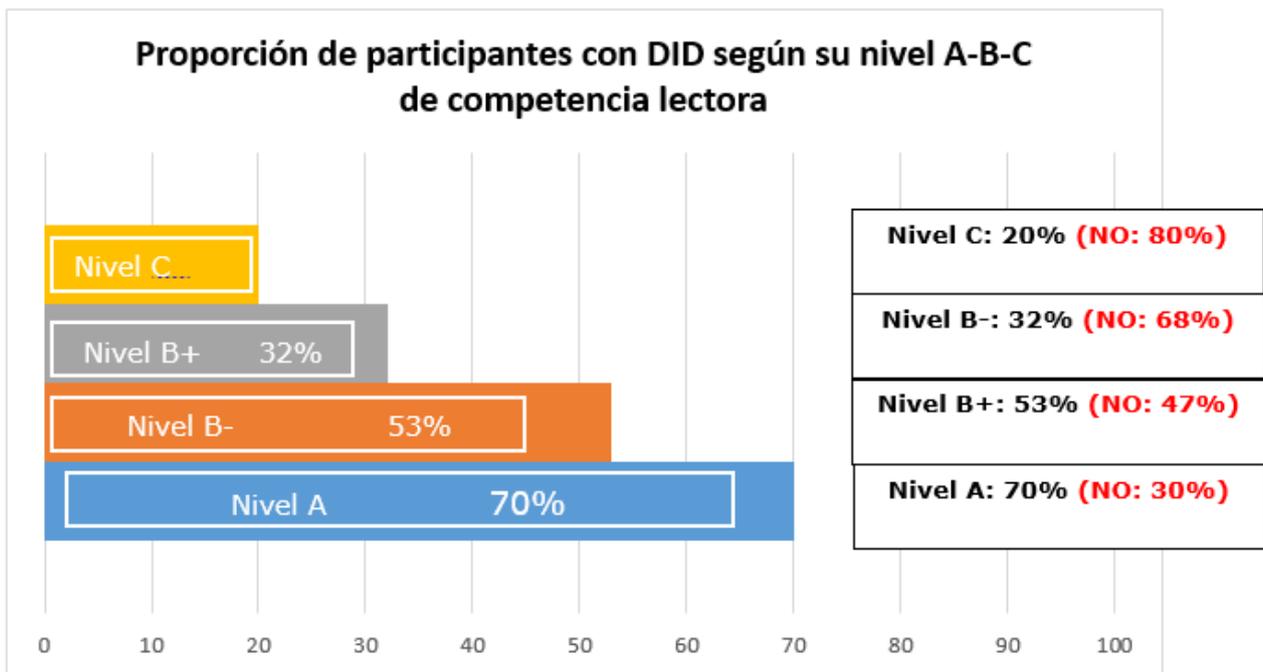
Resultados

En el presente apartado de resultados se analizan diferentes aspectos relacionados con: (1) el nivel de competencia alcanzado por los participantes con DID en textos con diferente dificultad, (2) las diferencias y similitudes del rendimiento de los participantes con DID y los estudiantes universitarios, (3) las diferencias generales en el rendimiento de los participantes con DID entre las Comunidades Autónomas que han participado en este estudio, (4) la relación entre el rendimiento en las pruebas y diferentes características individuales de los participantes con DID, (5) la influencia del nivel educativo en el rendimiento lector, (6) la influencia del género, (7) la influencia del lugar de residencia del lector (rural vs urbano), (8) y la influencia de la participación en actividades de Lectura Fácil en el rendimiento lector.

1. Nivel de competencia de los participantes con DID (A, B-, B+, C) en textos con diferente dificultad (A, B-, B+, C).

Se asume como criterio para este análisis que un participante alcanza un nivel de competencia (A, B-, B+, o C) cuando supera adecuadamente un 60% de la prueba correspondiente a cada nivel de dificultad del texto (A, B-, B+, y C). Es decir, cada nivel de competencia lectora está relacionada directamente con la dificultad del texto leído (A, B-, B+ y C). Para calcular los datos se llevó a cabo un análisis descriptivo de los niveles de competencia que tiene la muestra de este estudio. Los resultados se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Representación del porcentaje de personas con DID que han superado cada nivel de dificultad en el presente estudio. En rojo, el porcentaje de personas que no lo superan.



Como puede observarse en la Figura 1 hay una relación inversa entre la dificultad del texto (A, B-, B+, y C) y el nivel de competencia obtenido por los participantes (nivel A, B-, B+, y C). De esta manera podemos señalar que cuanto más fácil es el texto, más personas alcanzan un nivel de competencia lectora adecuado para ese nivel. Y al revés, cuanto más difícil resulta el texto, menos personas alcanzan un nivel de competencia lectora adecuado para ese nivel más complejo. Así y ante el texto más fácil, el texto A, más parecido a los textos de Lectura Fácil, el 70% de las personas con DID obtuvieron un nivel de competencia lectora suficiente. En los niveles intermedios, B- y B+, el porcentaje de las personas con DID que superaron la prueba fue de 53% en el texto B- y de un 32% en el texto B+. Sin embargo, solamente un 20% de las personas con DID que participaron en este estudio consiguieron alcanzar un nivel de competencia lectora C.

El hecho de que un 20% de los participantes de este estudio haya sido capaz de superar el texto más complejo, el de nivel C, supone un dato muy relevante

porque muestra que una parte de las personas con DID pueden alcanzar los niveles de competencia lectora equivalente al grupo de estudiantes universitarios. Sin embargo, es probable que este dato esté sobreestimando el número de personas con DID que son capaces de acceder a esta información, porque la muestra de este estudio estaba constituida por personas con DID que mostraban ciertas capacidades de lectoescritura básica, por lo que no se han incluido en la muestra a otras personas con DID que ya partían con serias dificultades lectoras. Por otra parte, el hecho de que un 70% de las personas con DID superaron el nivel A, el nivel equivalente a Lectura Fácil, nos permite afirmar con seguridad la enorme necesidad de facilitar la comprensión de ciertos documentos esenciales tales como las leyes o los medicamentos porque, de otra manera, gran parte de la población de personas con DID sería incapaz de comprender sus contenidos. En las conclusiones de este estudio se analizarán estas cuestiones en más detalle.

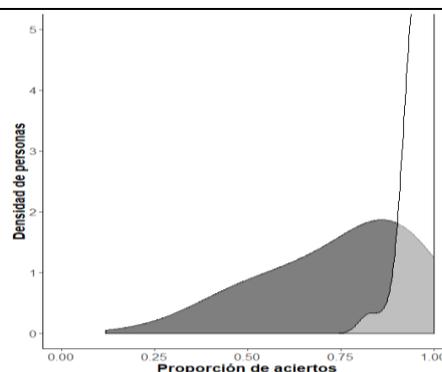
2. Comparando a los participantes con DID con los estudiantes universitarios en los distintos niveles de dificultad de los textos (A, B-, B+, C).

Tal y como se hizo en el proyecto anterior (véase León et al., 2018), se ha estudiado el grado de solapamiento del rendimiento de los grupos de personas con DID y de estudiantes universitarios. En la Tabla 3 se muestran las correspondientes curvas de densidad para cada uno de los niveles de dificultad. Tal y como se puede observar en dicha tabla, se encuentra un importante solapamiento entre el rendimiento de ambos grupos (personas con DID y universitarios) que depende directamente de la dificultad del texto (siendo mayor el solapamiento en los niveles fáciles y menor en los niveles difíciles).

Tabla 3. Curvas de densidad para comparar el rendimiento de los participantes con DID (en color oscuro) y los estudiantes universitarios (en color claro) en los distintos textos aplicados.

Nivel A en Texto A (fácil)

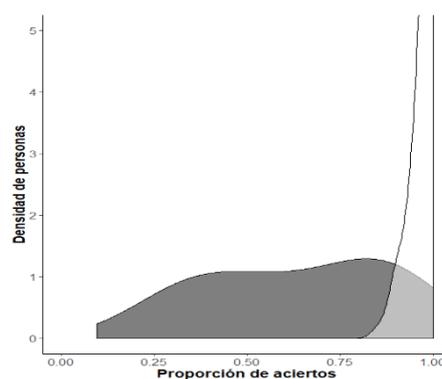
Nivel de competencia A en el Texto A (fácil). Las curvas de densidad para el texto de nivel A, el más fácil, muestran que tanto la mayor parte de las personas con DID como los estudiantes universitarios se sitúan en los niveles más altos, con puntuaciones muy altas, por encima del 75% de aciertos. En este texto hay, en general, un excelente nivel de competencia lectora.



TEXTO A

Nivel B- en texto B (intermedio-bajo)

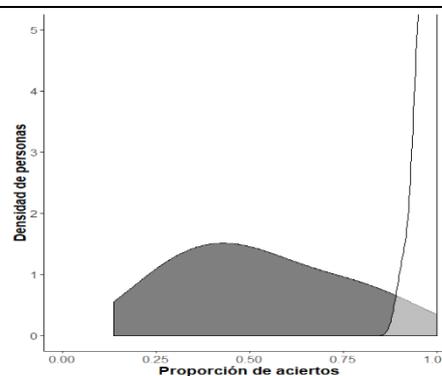
Nivel de competencia B- en el Texto B- (intermedio-bajo). En este caso, las curvas de densidad indican que el grupo de personas con DID muestra una mayor dispersión a lo largo del espectro de puntuaciones. Esto indica que el rendimiento lector de las personas con DID varía entre personas que aciertan muy poco y otras personas con DID que aciertan mucho, casi al 50%. Sin embargo, el grupo de universitarios obtiene puntuaciones muy altas.



TEXTO B-

Nivel B+ en Texto B+ (Intermedio Alto)

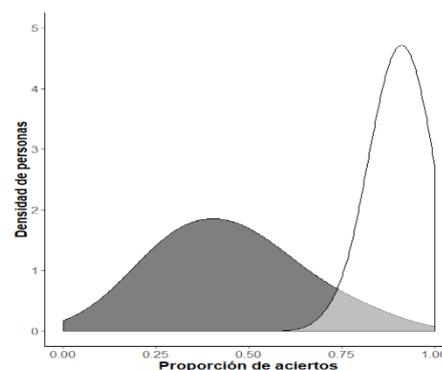
Nivel de competencia B- en el Texto B+ (intermedio-alto). Las curvas en este nivel indican que la cantidad de personas con DID en los niveles inferiores empieza a ser mayor. Ello indica que hay un mayor número de personas con DID que han obtenido un peor rendimiento lector que en el nivel B-. Sin embargo, el grupo de universitarios sigue obteniendo puntuaciones muy altas.



TEXTO B+

Nivel C en Texto C (Difícil)

Nivel de competencia C en el Texto C (el más difícil). En el nivel C, el más difícil, el grupo de personas con DID se sigue desplazando hacia la izquierda de la curva, lo que indica un peor rendimiento lector. Aun así, se sigue produciendo un solapamiento entre este grupo y el de estudiantes universitarios. También se observa un ligero desplazamiento hacia la izquierda del grupo de universitarios. Este es, sin duda, el texto más complejo.



TEXTO C

Nota. Curva gris = Personas con DID. Curva blanca = Estudiantes universitarios. El eje y de las curvas de densidad se corta en N=5 para facilitar la visualización del rendimiento del grupo de personas con DID.

3. Comparando a los participantes con DID de cada Comunidad Autónoma de procedencia en rendimiento lector y ante los distintos niveles de complejidad de los textos (A, B-, B+, C).

Para estudiar la relación entre las variables de cada Comunidad Autónoma de procedencia (Andalucía, A; Castilla –La Mancha, C-LM; Madrid, M; Extremadura, E) y el nivel de dificultad de los textos (A, B-, B+, y C), se llevó a cabo tanto un análisis descriptivo como un ANOVA de medidas repetidas en el que se estimaron tres efectos: (1) el efecto de la Comunidad Autónoma de procedencia, (2) el efecto de la Comunidad Autónoma de procedencia, y (3) el efecto de interacción entre ambas variables. En la Tabla 4 se pueden observar los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de cada Comunidad Autónoma en cada nivel de dificultad:

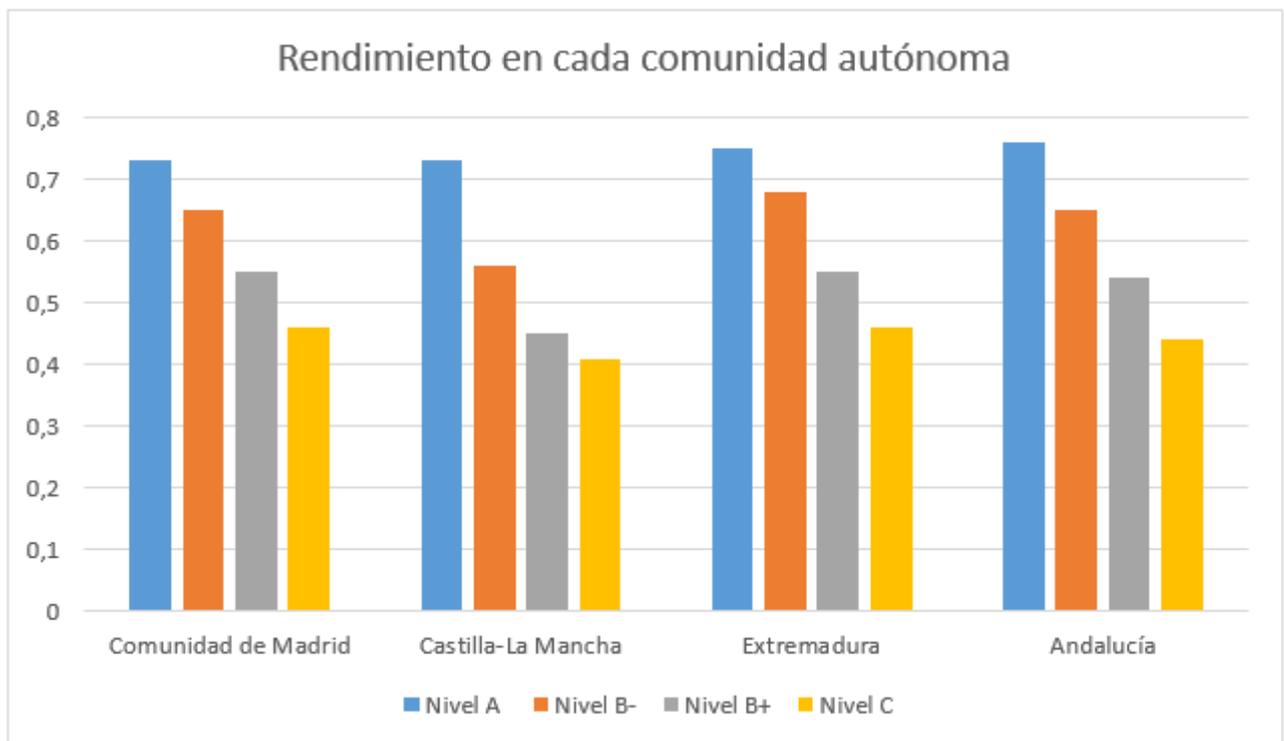
Tabla 4. Estadísticos descriptivos para cada nivel de dificultad de los textos (A, B-, B+, C) y en cada Comunidad Autónoma (A= Andalucía C-LM= Castilla – La Mancha; M= Madrid; E= Extremadura).

-	A	B-	B+
A	.78 (.18)	.67 (.26)	.54 (.23)
C-LM	.73 (.19)	.57 (.22)	.46 (.19)
M	.74 (.23)	.64 (.27)	.56 (.24)
E	.76 (.18)	.69 (.20)	.55 (.21)
TOTAL	.76 (.19)	.65 (.24)	.53 (.22)

Nota. El rendimiento en cada prueba se representa como la proporción media de aciertos.

Aunque en los estadísticos descriptivos se puede observar que las diferencias entre las Comunidades Autónomas estudiadas son pequeñas, en el ANOVA de medidas repetidas se encuentran resultados que permiten entrever la necesidad de intervenir para, al menos, igualar los niveles de competencia de las distintas Comunidades Autónomas. En primer lugar, se encuentra un efecto de interacción estadísticamente significativo ($F(2.858, 854.659) = 2.55, p < .01, \eta^2 = .03$) que significa que las diferencias en el rendimiento lector en los distintos niveles de dificultad no fue el mismo en las Comunidades Autónomas estudiadas. Además, se encontró un efecto estadísticamente significativo para los niveles de dificultad ($F(2.858, 854.659) = 315.31, p < .01, \eta^2 = .51$), pero no para las Comunidades Autónomas ($F(3, 299) = 2.36, p = .07, \eta^2 = .02$). De hecho, en la Figura 2 se pueden observar gráficamente los efectos señalados anteriormente, es decir, el efecto del nivel de dificultad del texto y algunas diferencias entre las Comunidades Autónomas analizadas.

Figura 2. Rendimiento medio en cada nivel de dificultad de los textos (A, B-, B+, C) en cada Comunidad Autónoma.



Nota. El eje y representa el rendimiento en cada prueba como la proporción media de aciertos.

Estas diferencias se concentran especialmente en la Comunidad de Castilla-La Mancha, cuyos participantes rindieron, aparentemente, peor en las pruebas de nivel B+ y B-. Sin embargo, estos mismos participantes obtuvieron un nivel en su competencia lectora similar al obtenido por los participantes de las otras Comunidades Autónomas en los textos A y C. Es probable que la dificultad de los textos B+ y B- pueda explicarse por otras variables que se analizarán en el apartado siguiente.

4. Analizando la influencia del grado de discapacidad en el rendimiento lector

En este apartado se analizó la influencia del grado de discapacidad (leve, moderado, severo) sobre el rendimiento en los distintos niveles de dificultad del texto (A, B-, B+, C) mediante un ANOVA univariado (véase Tabla 5).

Tabla 5. Nivel de Competencia Lectora (CL) en las pruebas según el grado de discapacidad intelectual de los participantes (Leve, Moderado y Severo) en los distintos niveles de dificultad de los textos (A, B-, B+, C).

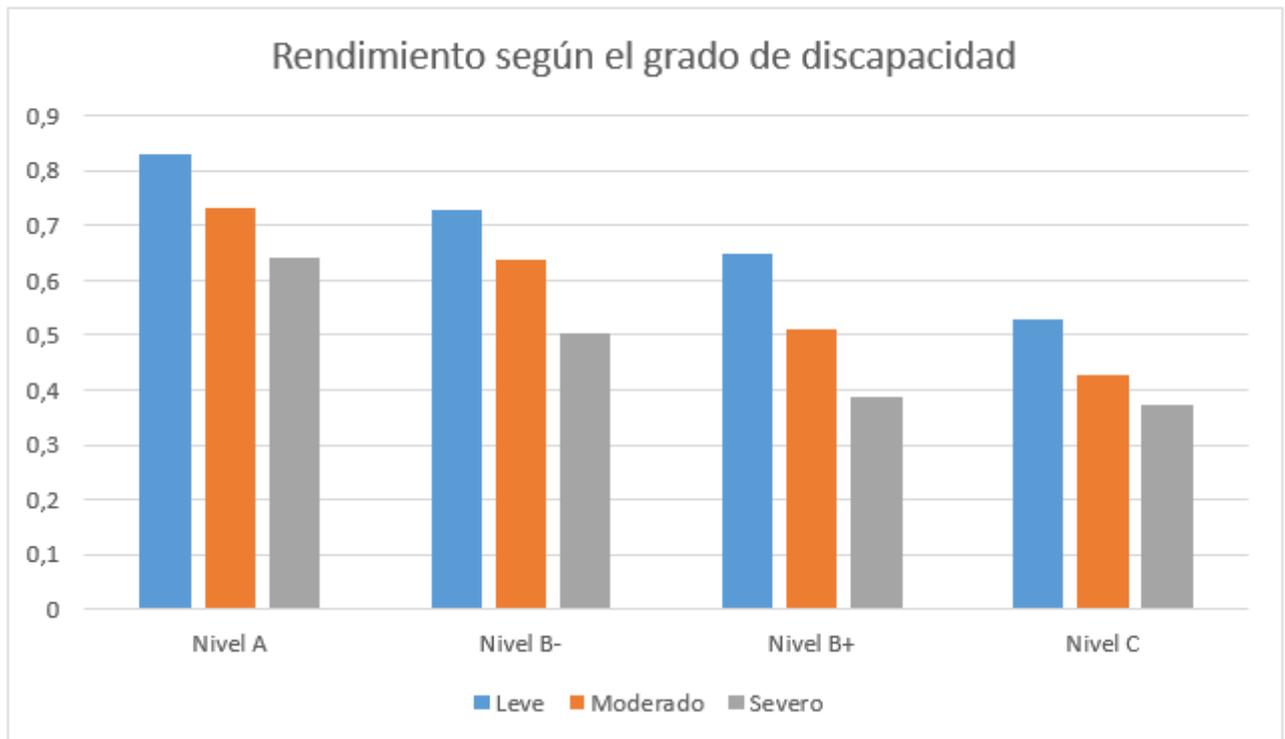
Nivel CL	Efecto
A	$F(2,348)=7.83, p<.01, \eta^2=.04$
B-	$F(2,340)=5.20, p<.01, \eta^2=.03$
B+	$F(2,302)=5.20, p<.01, \eta^2=.07$
C	$F(2,318)=8.57, p<.01, \eta^2=.05$

Diferencias entre grupos			
Nivel CL	Leve - Moderado	Leve - Severo	Moderado - Severo
A	SI	SI	NO
B-	SI	SI	NO
B+	SI	SI	NO
C	SI	SI	SI

Nota. Las diferencias entre grupos se han calculado a partir de comparaciones por pares de los efectos del ANOVA univariado. Se han corregido estas comparaciones múltiples con Bonferroni.

Tal y como se puede observar en la Tabla 5, el efecto del grado de discapacidad fue estadísticamente significativo en todos los niveles de dificultad. Sin embargo, las diferencias que se encontraron se observan entre el grupo de discapacidad leve frente a moderado y severo (mientras que estos dos últimos grupos no muestran diferencias entre sí). Es interesante resaltar que las únicas diferencias significativas entre el grupo de discapacidad moderada y severa se encuentra en el nivel de dificultad C (véase la Figura 3).

Figura 3. Rendimiento lector de los participantes en cada nivel de dificultad de los textos dependiendo de su grado de discapacidad intelectual (leve, moderada, severa).



Nota. El eje y representa el rendimiento en cada prueba como la proporción media de aciertos.

En general, el rendimiento del grupo de personas con discapacidad leve obtuvo un mejor rendimiento lector que los grupos de personas con discapacidad moderada o severa. También se observa que el grupo de personas con discapacidad moderada muestra un mejor rendimiento lector que el grupo con discapacidad severa, pero estas diferencias no son estadísticamente significativas debido a enorme variabilidad de ambos grupos.

5. Analizando la influencia del nivel educativo

En este apartado se analizó la influencia del nivel educativo (ninguno, básico y secundaria) sobre el rendimiento en los distintos niveles de dificultad de los textos a través de un ANOVA univariado. De todos los participantes, se nos informó de que 4 personas con DID tenían un nivel educativo superior (formación profesional, universitaria, etc.). Dado que el número de participantes era muy pequeño como para formar un grupo propio, en el análisis se incorporaron en el

grupo de nivel educativo de secundaria. Tal y como se muestra en la Tabla 6, se produce un efecto significativo del nivel educativo en todos los niveles de dificultad de los textos, aunque estas diferencias se concentran en las comparaciones entre el grupo de nivel educativo de secundaria y los demás.

Tabla 6. Rendimiento en las pruebas según el nivel educativo de los participantes con DID (Ninguno, Básico, Secundaria) en los distintos niveles de dificultad de los textos (A, B-, B+, C).

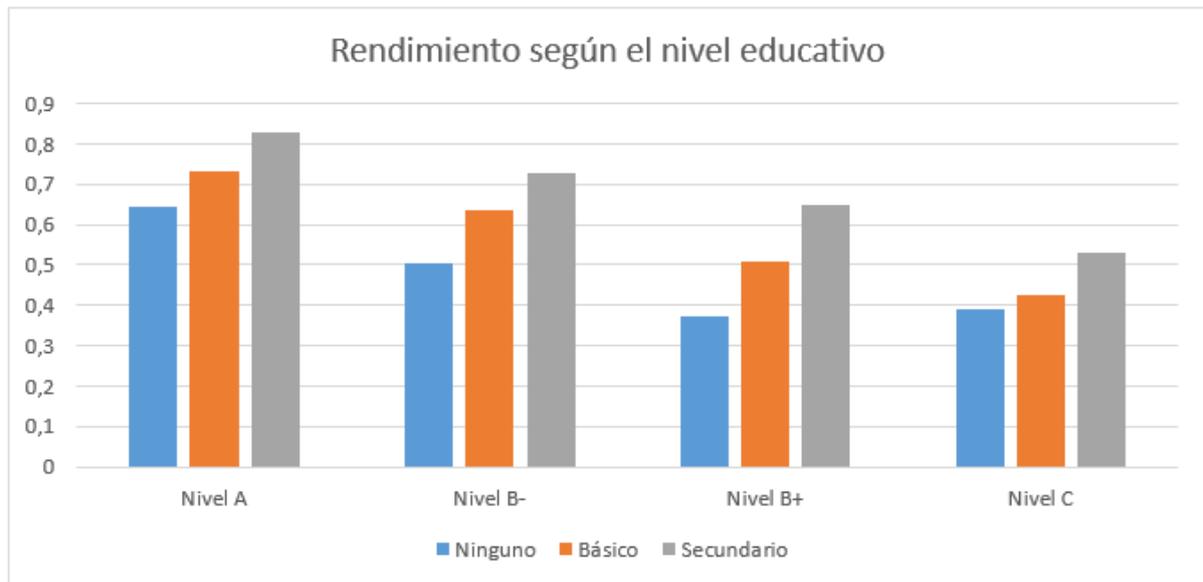
Nivel	Efecto
A	F(2,323)=12.65, $p < .01$, $\eta^2 = .07$
B-	F(2,315)=10.19, $p < .01$, $\eta^2 = .06$
B+	F(2,280)=22.04, $p < .01$, $\eta^2 = .14$
C	F(2,294)=11.76, $p < .01$, $\eta^2 = .07$

Diferencias entre grupos			
Nivel	Ning.-Bás.	Ning.-Sec.	Bás.-Sec.
A	NO	SI	SI
B-	NO	SI	SI
B+	SI	SI	SI
C	NO	SI	SI

Nota. Ning. = Ningún nivel educativo. Bás. = Nivel educativo básico. Sec. = Nivel educativo de secundaria. Las diferencias entre grupos se han calculado a partir de comparaciones por pares de los efectos del ANOVA univariado. Se han corregido estas comparaciones múltiples con Bonferroni.

En la Figura 4 pueden observarse estos mismos resultados de manera gráfica. El rendimiento del grupo de personas con nivel educativo de secundaria obtuvo un mejor rendimiento lector que los grupos que tenían niveles educativos inferiores.

Figura 4. Rendimiento de los participantes en cada nivel de dificultad de los textos (A, B-, B+, C) dependiendo de su nivel educativo (Ninguno, Básico, Secundaria).



Nota. El eje y representa el rendimiento en cada prueba como la proporción media de aciertos.

6. Analizando la capacidad predictiva del grado de discapacidad y del nivel educativo

Para evaluar la capacidad predictiva del rendimiento lector de los participantes a partir de su grado de discapacidad intelectual y de su nivel educativo, se llevaron a cabo distintas regresiones lineales múltiples, utilizando para ello la puntuación en cada nivel de dificultad como variable dependiente, y utilizando el grado de discapacidad junto con el nivel educativo, como variables predictoras. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Coeficientes β estandarizados de distintas regresiones lineales múltiples para cuantificar capacidad predictiva del rendimiento de los participantes a partir del grado de discapacidad y del nivel educativo.

-	A	B-	B+	C
Nivel educativo	.22**	.20**	.32**	.24**
Grado de discapacidad	-.13*	-.11	-.15**	-.08
R²	.09	.06	.15	.07

Nota. R^2 indica la capacidad predictiva de cada combinación de variables.

De esta tabla 7 se deducen dos conclusiones claras. La primera, que el nivel educativo es una variable que es capaz de explicar mejor el rendimiento lector de las personas que el grado de discapacidad. En otras palabras, el nivel educativo de la persona es un predictor mucho más relevante que el grado de discapacidad intelectual. La segunda conclusión es que la capacidad explicativa de ambas variables (cuantificado a través del estadístico R^2) resulta aún insuficiente para explicar su influencia directa en el rendimiento lector. Dada la gran variabilidad o dispersión de las puntuaciones en estudio es muy probable que haya otras variables que también afecten al rendimiento lector.

7. Analizando la influencia del género

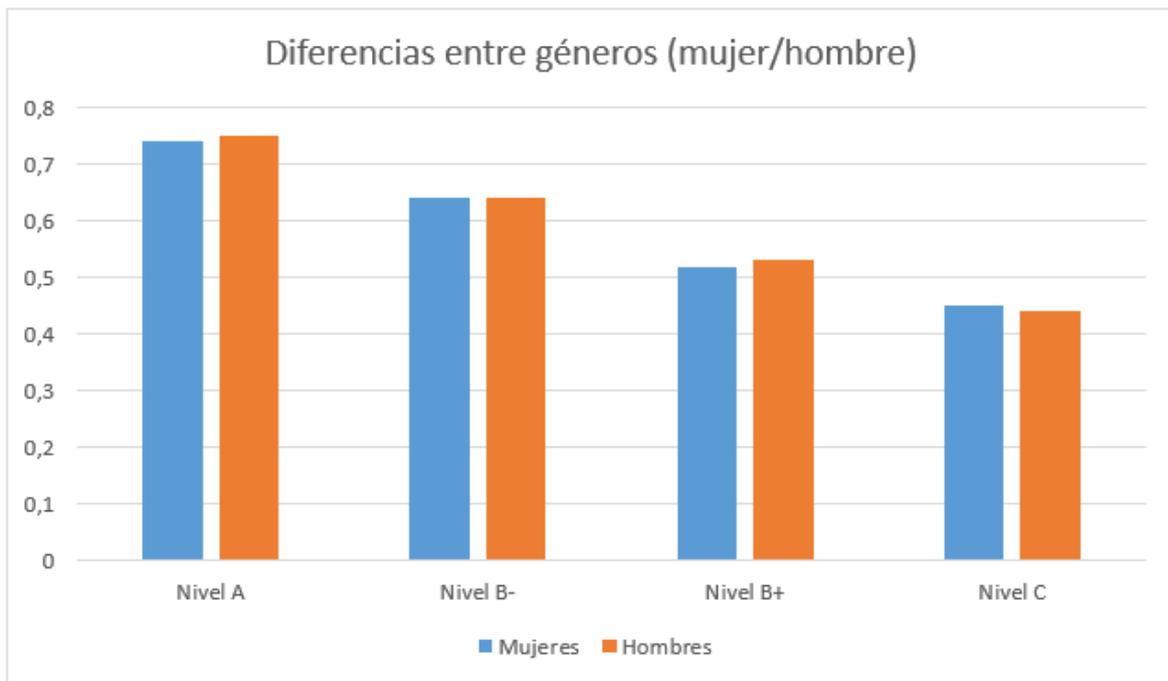
Para analizar la influencia del género (mujer/hombre) sobre el rendimiento lector, se llevaron a cabo distintas pruebas *t de Student* para muestras independientes y para cada nivel de dificultad de los textos. Los resultados indicaron que no hay diferencias significativas entre ambos grupos (hombre y mujeres), tal y como aparecen en la Tabla 8 y en la Figura 5.

Tabla 8. Diferencias en el rendimiento según el género (mujer/hombre) en cada nivel de dificultad.

-	Mujeres		Hombres	
Nivel	Media (dt)	N	Media (dt)	N
A	.74 (.19)	183	.75 (.20)	170
B-	.64 (.24)	176	.64 (.24)	169
B+	.52 (.17)	158	.53 (.22)	149
C	.45 (.22)	166	.44 (.20)	157

Nivel	¿Diferencias?	Estadístico
A	NO	t(351)=.64 (p=.53)
B-	NO	t(343)=-.11 (p=.91)
B+	NO	t(305)=.36 (p=.72)
C	NO	t(305.4)=-.55 (p=.58)

Figura 5. Rendimiento lector de los participantes en cada nivel de dificultad de dificultad de los textos dependiendo de su género (hombre/mujer).



Nota. El eje y representa el rendimiento en cada prueba como la proporción media de aciertos

Estos resultados confirman y consolidan las conclusiones del estudio anterior, en el que tampoco se detectaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. En este caso el estudio se ha ampliado a cuatro Comunidades Autónomas y se ha generado un análisis para cada dificultad del texto. En este estudio, además, cuenta con la muestra de hombres y mujeres es muy equilibrada, formada por la mitad de hombres y la mitad de mujeres.

8. Analizando la influencia de la procedencia rural o urbana

Otro aspecto analizado en este estudio ha sido la de evaluar si la procedencia (rural/urbana) de los participantes afectaba o no al rendimiento lector. Para ello, se llevaron a cabo distintas pruebas *t de Student* para muestras independientes para cada nivel de dificultad. Tal y como se puede observar en la Tabla 9 y en la

Figura 5, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

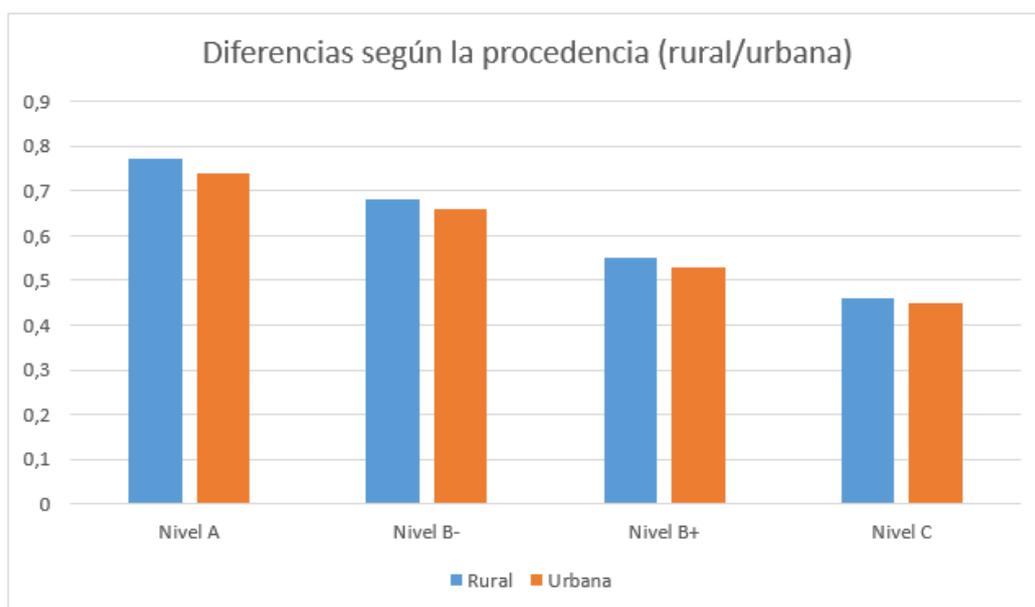
Tabla 9. Diferencias en el rendimiento según la procedencia (rural/urbano) en cada nivel de dificultad

-	Rural		Urbano	
Nivel	Media (dt)	N	Media (dt)	N
A	.77 (.19)	113	.74 (.20)	84
B-	.68 (.24)	111	.66 (.24)	83
B+	.55 (.17)	108	.53 (.22)	77
C	.46 (.22)	104	.45 (.20)	75

Nivel	¿Diferencias?	Estadístico
A	NO	t(195)=1.27 (p=.21)
B-	NO	t(192)=.83 (p=.41)
B+	NO	t(183)=.59 (p=.56)
C	NO	t(177)=.82 (p=.41)

Nota. El rendimiento en cada prueba se representa como la proporción media de aciertos.

Figura 5. Rendimiento lector de los participantes en cada nivel de dificultad de los textos dependiendo de su procedencia (rural/urbana).



Nota. El eje y representa el rendimiento en cada prueba como la proporción media de aciertos.

Estos resultados también confirman, por tanto, la ausencia de diferencias en su competencia lectora de aquellas personas que tienen su residencia en una zona rural de las que residen en una zona urbana. En este caso se ha realizado un análisis para cada dificultad del texto. Podemos afirmar, por tanto, que el lugar de residencia no afecta al rendimiento lector ni a la dificultad o complejidad de los textos aplicados en este estudio.

9. Analizando la experiencia con Lectura Fácil

Otra cuestión relevante de este estudio fue comprobar si la experiencia en actividades relacionadas con Lectura Fácil repercute de manera positiva sobre el rendimiento lector de los participantes con DID y ante los distintos niveles de dificultad de los textos. Como es sabido, una de las actividades que realiza Plena inclusión es la de promover actividades de lectura, bien mediante talleres de Lectura Fácil, ya sea ésta de manera continua o más esporádica, así como participaciones en Club de Lectura. Para este estudio tuvimos en cuenta la información que solicitamos a los centros participantes sobre la actividad de los participantes en actividades de lectura. Sobre la información recibida elaboramos la frecuencia de participación en tres actividades de lectura (Curso, trabajo en talleres y Club de Lectura) por personas con DID que han participado en este estudio. Estas frecuencias (en porcentajes) se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10. Porcentaje de participantes que habían participado en distintas actividades relacionadas con la Lectura Fácil (LF).

-	Ha realizado algún curso de LF	Trabaja en LF	Participa en Club de LF
Sí	11.30%	08.30%	17.70%
No	49.30%	52.50%	43.20%
No hay información	39.40%	39.10%	39.10%

Nota. El número total de participantes tenidos en cuenta en este apartado fueron 373 participantes.

Dentro de este grupo de participantes con DID se llevaron a cabo distintos análisis para comprobar el efecto que tenía dicha participación sobre el rendimiento lector ante los textos de diferente dificultad, uno para los cursos de Lectura Fácil, otro para personas con DID que han participado en talleres de Lectura Fácil, o bien sobre su participación en un Club de Lectura.

Cursos de Lectura Fácil. En primer lugar, se analizó si la influencia en la realización de cursos de Lectura Fácil. Los resultados indican que las personas con DID que participaron en algún curso de Lectura Fácil muestran estadísticamente un mejor rendimiento lector y en todos los niveles de dificultad de los textos cuando se comparan con las personas con DID que no participaron en ninguna actividad lectora.

Tabla 11. Diferencias en el rendimiento lector entre las personas con DID que participaron en algún curso de Lectura Fácil de aquellas personas con DID que no han participado en dichos cursos.

-	Ha realizado algún curso de Lectura Fácil			
	No		Sí	
Nivel	Media (dt)	N	Media (dt)	N
A	.74 (.19)	181	.81 (.16)	40
B-	.63 (.25)	179	.76 (.18)	39
B+	.51 (.21)	169	.64 (.22)	40
C	.43 (.18)	161	.51 (.17)	40

Nivel	¿Diferencias?	Estadístico
A	SI	t(66.96)=-2.25 (p<.05)
B-	SI	t(72.72)=-3.95 (p<.01)
B+	SI	t(207)=-2.69 (p<.01)
C	SI	t(199)=-3.61 (p<.01)

Nota. El rendimiento en cada prueba se representa como la proporción media de aciertos.

Talleres de Lectura Fácil. En segundo lugar, se analizó la influencia que un trabajo más continuado en Lectura Fácil como son los talleres podría influir en una mejora sobre el rendimiento lector en los distintos niveles de dificultad. Tal y como se puede observar en la Tabla 11, esta variable mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en los niveles más difíciles, pero no en la prueba con nivel A (equivalente a Lectura Fácil). Esto indica que el trabajo con Lectura Fácil puede estar proporcionando las herramientas necesarias para comprender textos de mayor dificultad, aunque el objetivo de estos trabajos sea la adaptación de textos.

Tabla 12. Diferencias en el rendimiento según la realización de talleres de Lectura Fácil en cada nivel de dificultad

-	Trabaja en Lectura Fácil			
	No		Sí	
	Nivel	Media (dt)	N	Media (dt)
A	.75 (.19)	194	.80 (.15)	28
B-	.63 (.25)	192	.76 (.17)	27
B+	.51 (.21)	182	.66 (.20)	28
C	.43 (.18)	173	.53 (.15)	29

Nivel	¿Diferencias?	Estadístico
A	NO	t(40.75)=-1.54 (p=.13)
B-	SI	t(44.75)=-3.43 (p<.01)
B+	SI	t(208)=-3.60 (p<.01)
C	SI	t(200)=-2.65 (p<.01)

Nota. El rendimiento en cada prueba se representa como la proporción media de aciertos.

Club de Lectura Fácil. En tercer lugar, se evaluó la influencia de la participación en clubs de Lectura Fácil sobre el rendimiento lector en los distintos niveles de dificultad. Tal y como se puede observar en la Tabla 13, las actividades

relacionadas con los clubs de lectura no mejoran por sí mismas el rendimiento lector en ninguno de los niveles de dificultad de los textos. Esto puede significar que la simple lectura de textos en Lectura Fácil no consigue mejorar la comprensión de los participantes y/o que no se proporcionan las herramientas necesarias para enfrentarse a textos de mayor dificultad.

Tabla 13. Diferencias en el rendimiento según la participación en clubs de Lectura Fácil en cada nivel de dificultad.

-	Participa en Club de Lectura Fácil			
	No		Sí	
	Nivel	Media (dt)	N	Media (dt)
A	.76 (.19)	159	.75 (.20)	63
B-	.64 (.25)	157	.68 (.22)	62
B+	.53 (.22)	143	.53 (.21)	59
C	.44 (.19)	152	.45 (.17)	58

Nivel	¿Diferencias?	Estadístico
A	NO	t(220)=.35 (p=.73)
B-	NO	t(217)=-1.22 (p=.22)
B+	NO	t(208)=-.28 (p=.95)
C	NO	t(200)=-.06 (p=.73)

Nota. El rendimiento en cada prueba se representa como la proporción media de aciertos.

Experiencia acumulada en Lectura Fácil. Finalmente, se realizó un último análisis para explicar la influencia de la experiencia con Lectura Fácil sobre el rendimiento lector en los distintos niveles de dificultad. Para ello, se elaboró una nueva categoría que hemos denominado “experiencia acumulada en Lectura Fácil”, donde se han sumado las tres categorías anteriores: realización de cursos de Lectura Fácil (0 = No; 1 = Sí), trabajo o talleres de Lectura Fácil (0 = No; 1 = Sí), y la participación en Clubs de Lectura Fácil (0 = No; 1 = Sí). De esta manera, nos encontramos con un continuo (0-3), donde los valores inferiores indicaban una menor experiencia en Lectura Fácil (0 puntos), mientras que sus

valores superiores indicaban una mayor experiencia en actividades relacionadas en Lectura Fácil (3 puntos máximo). Los resultados obtenidos se expresan en la Tabla 14.

Tabla 14. Coeficientes β estandarizados de distintas regresiones lineales múltiples para cuantificar capacidad predictiva del rendimiento de los participantes a partir de la experiencia acumulada en Lectura Fácil.

-	A	B-	B+	C
Experiencia acumulada en Lectura Fácil	.07	.19**	.19**	.15*
R²	.01	.04	.04	.02

Nota. R² indica la capacidad predictiva de cada combinación de variables.

Nota. **= $p < .01$. *= $p < .05$.

Esta suma de actividades en Lectura Fácil fue capaz de predecir el rendimiento lector de los participantes en los mayores niveles de dificultad (B-, B+ y C), mientras que no se encontró una relación estadísticamente significativa en el texto más sencillo, el nivel A (equivalente a Lectura Fácil). Estos resultados muestran que la influencia de la experiencia global en actividades relacionadas con Lectura Fácil mejora el rendimiento lector, especialmente en textos más complejos.

Discusión y conclusiones

En este proyecto se ha propuesto una nueva concepción de la lectura basada en los procesos de comprensión, más acorde con una concepción cultural de la lectura en la que, comprender el mundo, supone una necesidad y un derecho de todas las personas. Se ha orientado dentro del marco de accesibilidad cognitiva que tiene como objetivo prioritario comprender el mundo que nos rodea, los entornos concretos en los que vivimos y las personas y objetos con las que nos relacionamos. Los materiales diseñados para esta prueba lectora se sitúan bajo este marco de accesibilidad cognitiva debido al distinto grado de adaptación de los textos que se han utilizado como pruebas. Aun así, las conclusiones que se exponen en este apartado están relacionadas con dos enfoques de la accesibilidad cognitiva, Lectura Fácil y comprensión desde la cultura lectora, donde se promueve el trabajo simultáneo en ambos niveles. El orden que hemos seguido en ir analizando cada uno de los objetivos nos servirá para ir respondiendo a las preguntas suscitadas en ellos.

Respecto al primer objetivo, nos hacíamos la siguiente pregunta, ¿cómo leen y comprenden textos las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y cómo afecta a su rendimiento que un texto sea más simple o más complejo? Una primera conclusión general que coincide con el proyecto anterior es que dentro de la muestra de personas con DID existe una enorme variabilidad en sus competencias lectoras, así como en su grado de discapacidad intelectual, en su nivel educativo, en sus habilidades adaptativas o en los recursos sociales y económicos de los que se disponen. Todo ello significa que el grupo formado por las personas con DID se ha distribuido por toda la escala de puntuaciones. Así, hubo personas con DID que obtuvieron una proporción muy baja de aciertos y personas del mismo grupo que obtuvieron una proporción muy alta de aciertos. Este hecho se ha producido tanto en textos sencillos como en los más complejos.

Este resultado debe ponernos en un marco que contemple esta enorme variabilidad del rendimiento en las distintas tareas que muestran las personas con DID porque un mismo material (e.g., texto, documento, artículo de prensa, ...) puede resultar muy fácil o muy difícil para un mismo grupo muestral. Por ello, es probable que futuras investigaciones tengan que centrarse en generar una multiplicidad de materiales diseñados con distinta complejidad para que puedan resultar válidos para una heterogeneidad de personas con DID y también para otras personas con riesgo de exclusión. Por ello y a pesar de estas diferencias y de su amplia variabilidad, en este estudio se llega a importantes conclusiones que puede servir de utilidad para el diseño de materiales y de actividades futuras.

Una segunda conclusión general que se deriva de esta enorme variabilidad es la que, lejos de considerar que las personas con DID disponen una capacidad mermada, limitada o retrasada en relación a sus competencias lectoras respecto a otras personas, esta investigación pone de manifiesto que estas personas con DID poseen, en realidad, distintos niveles de competencia lectora siendo, en algunos casos, equivalentes a los niveles de competencia que poseen lectores muy competentes como los universitarios. Por ello, más que discapacidad intelectual, debería considerarse a estas personas como personas con "capacidades intelectuales especiales" o personas con "capacidades intelectuales diferentes".

Una tercera conclusión general y derivada de las dos anteriores es la existencia de una relación inversa entre la dificultad del texto (A, B-, B+, y C) y el nivel de competencia obtenido por los participantes con DID (nivel A, B-, B+, y C). A mayor dificultad del texto, menor nivel de competencia lectora. Dicho de otra manera, señalábamos en los resultados que cuanto más fácil es el texto, más personas alcanzan un nivel de competencia lectora adecuado para ese nivel. Y viceversa, cuanto más difícil les resulta el texto, menos personas alcanzan un

nivel de competencia lectora adecuada. En el estudio hemos constatado que un 70% de las personas con DID alcanzan un nivel de competencia lectora adecuado en el texto más sencillo. Cuando el nivel de los textos son intermedios en dificultad, B- y B+, el porcentaje de las personas con DID que superaron la prueba fue de 53% en el texto B- y de un 32% en el texto B+. Y en el caso de texto más complejo (C), solamente un 20% de las personas con DID que participaron en este estudio consiguieron alcanzar un nivel de competencia lectora adecuado. Pero el hecho de que un 20% de los participantes de este estudio haya sido capaz de superar el texto más complejo, supone que una parte de las personas con DID alcanzan los niveles de competencia lectora equivalente al que posee el grupo de estudiantes universitarios. De nuevo estos datos confirman la enorme variabilidad que existe entre las personas con DID y su nivel de competencia lectora.

Dentro de los objetivos más específicos de este proyecto figura el que formulábamos a través de la pregunta ¿en qué se asemeja la competencia lectora de los adultos con discapacidad intelectual o del desarrollo de los adultos universitarios? Resaltamos que, como ya hemos indicado en este estudio, se produce un importante solapamiento entre el rendimiento de ambos grupos (personas adultas con DID y universitarios) en todos los textos analizados. El grado de solapamiento depende directamente de la dificultad del texto, produciéndose un mayor solapamiento en los niveles fáciles y un menor solapamiento en los niveles más difíciles. Todo ello indica que la competencia lectora no es producto de "todo o nada", sino que se distribuye a lo largo de un continuo. La cuestión que abre este tipo de resultados es indagar si es posible que en ese continuo pueda ser mejorable si se introducen talleres de Lectura Fácil en los centros especializados para fomentar mejores estrategias lectoras. Creemos sinceramente que sí.

Otra importante conclusión que arroja este estudio respecto al tercer objetivo y que se formulaba con la pregunta, ¿en qué se asemejan o diferencian el nivel de competencia lectora de los adultos con discapacidad intelectual en cada una de las Comunidades Autónomas estudiadas? La conclusión clara es que la competencia lectora de las personas con DID se mantiene estable en relación a las distintas CC.AA. analizadas. No se detectan diferencias importantes entre Comunidades Autónomas, tanto a nivel global como específico, para cada uno de los textos analizados.

Con respecto a un cuarto objetivo que se expresaba en la pregunta de si hay diferencias entre personas con DID en función del nivel de estudios que hayan cursado (ninguno, básicos o de secundaria) en cuanto a la competencia lectora, la conclusión es afirmativa, el nivel educativo influye positivamente en el rendimiento lector que hemos evaluado en este estudio, mejor cuanto más alto sea el nivel educativo. Claramente, las personas con DID que accedieron a los estudios de secundaria o superior, han obtenido los mejores resultados. Esta variable podría ser útil en el futuro por tener un valor predictivo sobre la competencia lectora.

Al igual que los análisis realizados en el estudio anterior, no hay diferencias entre los hombres y las mujeres con DID que participaron en las pruebas. En este estudio se confirma de nuevo este resultado, siendo una muestra mayor y muy equilibrada, donde prácticamente la mitad de la muestra fueron hombres y la otra mitad, mujeres.

Tampoco se detectan diferencias respecto a si el lugar de residencia (rural, urbano) de las personas con DID influye en el nivel de competencia lectora. En general las conclusiones relativas a este apartado indican que no hay diferencias en el rendimiento lector entre las personas con DID, que residan en una zona rural o urbana en ninguna de las Comunidades Autónomas estudiadas.

Otro de los objetivos planteados en este estudio hacía referencia a que si el grado de discapacidad intelectual (leve, moderado, severo) discrimina en el nivel de competencia lectora. En general, podemos afirmar que es así. El nivel de competencia lectora del grupo de personas con discapacidad intelectual leve fue superior a los grupos de personas con discapacidad moderada o severa. Y también se constata que el grupo de personas con discapacidad moderada mostró un nivel de competencia lectora levemente mejor que el grupo con discapacidad severa.

Finalmente, un último objetivo de este proyecto fue analizar si las personas con DID que han participado en actividades de Lectura Fácil consiguen tener mejores niveles en su competencia lectora. Como se recordará, realizamos los análisis en función de cuatro agrupaciones: curso de Lectura Fácil, Talleres o trabajo con Lectura Fácil, Club de Lectura Fácil y una última que denominamos "experiencia acumulada en actividades en Lectura Fácil", que engloba la suma de las tres actividades anteriores. Una conclusión general es que cualquier actividad positiva con la lectura debe resultar provechosa mejorando, de alguna manera, el nivel de competencia lectora de cada persona que participa en ella. En general, los datos nos indican que sí, pero el grado de mejora depende completamente del tipo de actividad de lectura. Así, por ejemplo, las actividades que se desarrollan dentro del Club de Lectura no generan ninguna mejora sobre la competencia lectora del participante. Ello puede ser debido a que la actividad pueda ser puntual y distanciada en el tiempo, puede deberse también a que el lector no se implique profundamente en la lectura, sino que se parte de una opinión muy personal y superficial de lo leído, puede deberse también a que no se trabaje directamente con ninguna estrategia lectora en particular, etc.

Por el contrario, las actividades relacionadas con los cursos de Lectura Fácil y con los trabajos más continuados como pueden ser los talleres en Lectura Fácil, si repercuten de manera positiva sobre la competencia lectora, aunque de forma

diferente. Los cursos de Lectura Fácil promueven una mejora general, aunque discreta, en todos los textos analizados, esto, es, tanto en los textos sencillos como en los complejos. Sin embargo, los trabajos o los talleres específicos en Lectura Fácil mejoran, sobretodo, el nivel de competencia de los textos más complejos. La razón de esta mejora selectiva puede radicar en el aprendizaje de nuevas estrategias lectoras que adecúan para tratar de extraer el significado de los contenidos de los textos que les resultan complejos para, una vez comprendidos, puedan transformarlos en textos más sencillo. En otras palabras, ellos han aprendido a desenvolverse con textos más complejos con el objetivo de hacerlos más fáciles y comprensibles. Con ello, han sabido desarrollar mejor su nivel metacognitivo como, por ejemplo, saber qué es lo que están comprendiendo, organizar las ideas del texto, desarrollar su capacidad de síntesis, saber transformar las ideas del texto utilizado en paráfrasis o palabras más sencillas, simplificando la gramática y la sintaxis. Ellos aprenden a escribir o reescribir textos. Todo ello le ha ayudado a ser mejores lectores, y especialmente más competentes ante textos más complejos. Estamos concluyendo, por tanto, que el uso de una metodología activa en Lectura Fácil, en la que participen las propias personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en todo el proceso de elaboración (por ejemplo, seleccionando textos o documentos, creando los materiales, diseñando las ideas, propuestas de reescritura, debate de ideas sobre los contenidos de los textos, ...) favorecerá el progreso y el nivel de competencia lectora.

Líneas futuras de trabajo

Como conclusión final de este proyecto partiremos de la idea con la que comenzábamos este apartado de conclusiones y es que dada la enorme heterogeneidad de las características de las personas con DID asociadas a su rendimiento, es muy probable que las diferencias observadas en el rendimiento en las pruebas se deban, entre otras, al diferente uso de estrategias de comprensión que poseen. Sin embargo, no debemos olvidar que las diferencias en las estrategias no solo se relacionan con la competencia de la propia persona, sino también vienen muy marcadas por los apoyos y las oportunidades individuales que se les brindan. Dos son las líneas de trabajo futuro con el que concluimos este proyecto:

La primera, centrada en los talleres de Lectura Fácil, con el objetivo no sólo de diseñar textos más comprensibles para todos, sino también en analizar cuáles son estas estrategias que han sido útiles en grupos de personas con discapacidad intelectual para potenciarlas y poder transmitirlos a otras personas que tienen dificultades de comprensión. Concretamente, en este marco conceptual es donde surge la posibilidad de plantear estudios que analicen las competencias lectoras de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo participen en grupos de validación de Lectura Fácil y otras personas que no estén tan entrenadas en la adaptación de textos porque, probablemente, las diferencias en el rendimiento sean grandes debido a la adquisición de estrategias que se deben haber desarrollado con el entrenamiento diario para adaptar textos. Ya concluimos en el proyecto anterior y que seguimos manteniendo que, independientemente a todas estas variables estudiadas, todas las personas con DID que han participado en este proyecto tienen un margen de mejora en su rendimiento lector y en el desarrollo de sus estrategias lectoras. Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con un grado de discapacidad alto

(mayor de un 70%) sin escolarizar o con estudios muy básicos, fueron capaces de mejorar su rendimiento lector cuando se les da más tiempo, cuando se les motiva, o cuando se les ayuda mínimamente (por ejemplo, en el caso de dictarles las preguntas, o repetirles oralmente las preguntas). La propuesta final es el desarrollo de una metodología activa que implique a las personas con DID en los talleres de Lectura Fácil.

La segunda línea de trabajo se orientaría a generar una guía de recursos donde se puedan elaborar o diseñar materiales como textos, documentos, en diferentes niveles de dificultad comprensiva y que puedan adaptarse a esta gran heterogeneidad de personas con DID respecto a sus motivaciones, intereses y, como no, a su competencia lectora. Por ello, la concepción actual de la Lectura Fácil debe modificarse también para ir enfocada a la generación de distintos niveles de adaptación de los textos que permitan la mejora continua del individuo que se enfrenta a retos de comprensión lectora progresivamente más complejos. Consideramos, ya señalábamos esto mismo en nuestro anterior informe, que se esta manera promovemos el desarrollo de competencias lectoras generando oportunidades para ello. Resulta evidente que se necesita la Lectura Fácil, pero también debemos ofrecer la oportunidad de avanzar en el nivel de comprensión lectora. Una de las principales estrategias que se derivan de este trabajo para facilitar la comprensión lectora de las personas que tienen dificultades es la incorporación de imágenes, de dibujos, de humor, de ironía, o de sorpresa, puede fomentar la motivación por leer y comprender. Es decir, los textos deben ser motivadores en cuanto a su contenido. Así, en futuros estudios, sería interesante indagar en los temas de interés de cada persona. La motivación intrínseca por la adquisición de conocimientos debe ser un objetivo en la creación de textos motivadores que inciten a leer para que las personas se encuentren predispuestas a esforzarse en comprender los textos que les exijan procesos de comprensión progresivamente más complejos. Esta propuesta podría abordarse

utilizando escalas que cumplan la función de “termómetro de interés” con el objetivo de definir los intereses de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Finalmente, otra de las sugerencias en la mejora de la organización de las ideas es una mejor estructuración del contenido de los textos. Este tipo de diseño de materiales de lectura puede favorecer también a otros colectivos siempre que se adapten a sus necesidades. Por ello, en el futuro inmediato, este estudio puede ser ampliable a nivel nacional, con otros colectivos, y puede complementarse con otros proyectos europeos.

Agradecimientos

Queremos agradecer enormemente la ayuda y colaboración a los representantes de Plena inclusión España y las personas que nos han acompañado en todo el proyecto, especialmente a Olga Berrios, Antonio Hinojosa, Laura Espejo y Javier Tamarit. También a los coordinadores y voluntarios de los centros de Plena inclusión Extremadura, Plena inclusión Andalucía, Plena inclusión Castilla- La Mancha y Plena inclusión Madrid, como a todos los participantes, tutores y voluntarios de las 49 asociaciones que se han sumado a esta aventura. Finalmente agradecemos la ayuda concedida por la Fundación ONCE que ha sufragado los costes de este proyecto.

Referencias

- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ibáñez, A.; Verdugo, M.A. y Arias, B. (2007). Evaluación de las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual: Escala de Intensidad de Apoyos (SIS). *Integra*, 10(26), 4-5.
- León, J.A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 153-170). Madrid: Santillana.
- León, J.A. (2004a). Un nuevo enfoque en la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión. *Seminario de primavera 2004*, Fundación Santillana, 39-50.
- León, J.A. (2004b). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10, 2, 101-116.
- León, J.A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide (235 pp.) (ISBN 84-368-1761-3).
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y comprensión: Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva (310 pp.) (ISBN: 84-9742-264-3).
- León, J. A., (2014). La comprensión del lenguaje implícito: La relación entre mente y cerebro. En Marta Tordesillas y M.P. Suarez (Coords.), *Miradas en torno al lenguaje; Lenguaje, lengua y discurso* (pp. 193-205). Zaragoza: Libros Pórtico.
- León, J.A. y Escudero, I. (2015). Understanding Causality in Science Discourse for Middle and High School Students. Summary task as a Strategy for Improving Comprehension. In K.L. Santi and D. Reed (Eds), *Improving Comprehension for Middle and High School Students* (pp. 75-98). Springer International Publishing Switzerland. ISBN 978-3-319-14734-5. DOI: 10.1007/978-3-319-14735-2_4.
- León, J.A. y Escudero, I. (2017) (Eds.). Reading research in educational setting. Studies in written language and literacy, Vol.16 (198 pp). Amsterdam. John Benjamin Pub.

- León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Ecomplec: Una propuesta de evaluación de la comprensión lectora en Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA Ediciones. (127 pp). (ISBN 978-84-15262-45-9)
- León, Jastrzebska & Martínez-Huertas (2018). Informe del Proyecto "Escalas de competencia lectora en la Comunidad de Madrid" ¿Cómo comprendemos lo que leemos?
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion_-_informe_investigacion_escalas_de_comprension.pdf
- León, J. A., Martínez-Huertas, J. A. y Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud*, 29, 115-123.
<https://doi.org/10.5093/clysa2018a17>
- León, J.A., Olmos, R., Sanz, M.M. y Escudero, I. (2010). ¿Cómo está evolucionando la forma de entender y evaluar la comprensión lectora en nuestros estudiantes de primaria y secundaria? *Revista Padres y Maestros*, 333, 25-29.
- Olmos, R., León, J.A., Martín, L.A., Moreno, J.D., Escudero, I., & Sánchez, F. (2016). Psychometric properties of the reading comprehension test ECOMPLEC.Sec. *Psicothema*, 28, 1, 89-95.
- Verdugo, M.A.; Ibáñez, A. y Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38(2), 5-16.

Enlaces:

Plena inclusión <http://www.plenainclusion.org>

Definition of Intellectual Disability. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD): <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.Wf8ZJWjWw2w>

Base estatal de datos de personas con discapacidad a fecha de 31 de diciembre del 2015 (publicado en 2017). Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO):

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

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

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

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



91 5567413



www.plenainclusion.org



Avenida General Perón 32
28020. Madrid. España