

Estrategias pedagógicas novedosas para motivar a leer a jóvenes con discapacidad intelectual: presentación de una experiencia

Innovative Pedagogical Strategies to Motivate Reading in Young People with Intellectual Disabilities: Presentation of an Experience

Noves estratègies pedagògiques per a motivar a llegir a joves amb discapacitat intel·lectual: presentació d'una experiència

Vicenta Ávila. Universitat de València, ERI-LEctura, Spain. vicenta.avila@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-2762-2964>

Laura Gil. Universitat de València, ERI-LEctura, Spain. laura.gil@uv.es

[. https://orcid.org/0000-0002-0937-6245](https://orcid.org/0000-0002-0937-6245)

Resumen

Este artículo describe la experiencia educativa llevada a cabo con un grupo de 16 jóvenes con discapacidad intelectual ligera o moderada en un curso para la mejora de su competencia narrativa durante la pandemia por COVID-19. A partir de la lectura compartida de historias sobre mujeres intrépidas, la lectura individual por ocio, la elaboración de videoreseñas y la creación de nubes de palabras, el alumnado practicó la comprensión de textos narrativos y la elaboración de resúmenes textuales, en pequeño y gran grupo, antes y durante el confinamiento.

El análisis cualitativo del rendimiento y la implicación del alumnado en las actividades propuestas, así como los comentarios del alumnado sobre su satisfacción y aprendizaje muestran la importancia de que las actividades lectoras en las que participa el alumnado con discapacidad intelectual partan de premisas inclusivas y ecológicas. En este contexto, las nuevas tecnologías y las redes sociales pueden emplearse como una estrategia novedosa para motivar a leer a los jóvenes con discapacidad intelectual y fomentar su hábito lector.

Palabras clave: Competencia narrativa; discapacidad intelectual; hábitos lectores; nubes de palabras, confinamiento.

Abstract

This article describes the educational experience carried out with a group of 16 young people with mild to moderate intellectual disabilities in a training course to improve their narrative competence during the COVID-19 pandemic. Based on the shared reading of stories about fearless women, the individual leisure reading, the elaboration of video-reviews and the creation of word-clouds, the students worked in small and large groups on the comprehension of narrative texts and

the elaboration of textual summaries, before and during the confinement. The qualitative analysis of the students' performance and their involvement in the proposed activities, as well as the students' comments on their satisfaction and learning show how important it is for the reading activities in which the students with intellectual disabilities participate to be based on inclusive and ecological premises. In this context, new technologies and social networks can be used as an innovative strategy for encouraging young people with intellectual disabilities to read and promoting their reading habits.

Keywords: Narrative competence; intellectual disability; reading habits; word-clouds; confinement.

Resum

Aquest article descriu l'experiència educativa duta a terme amb un grup de 16 joves amb discapacitat intel·lectual lleugera o moderada en un curs per a millorar la seua competència narrativa durant la pandèmia per la COVID-19. A partir de la lectura compartida d'històries sobre dones intrèpides, la lectura individual per a l'oci, l'elaboració de videoressenyes i la creació de núvols de paraules, l'alumnat va practicar la comprensió de textos narratius i l'elaboració de resums textuais, en grup petit i gran, abans i durant el confinament.

L'anàlisi qualitatiu del rendiment i la implicació de l'alumnat en les activitats proposades, així com els comentaris de l'alumnat sobre la seua satisfacció i aprenentatge, mostren la importància que les activitats lectores en les quals participa l'alumnat amb discapacitat intel·lectual partisen de premisses inclusives i ecològiques. En aquest context, les noves tecnologies i les xarxes socials es poden utilitzar com a estratègia innovadora per motivar la lectura en els joves amb discapacitat intel·lectual i fomentar el seu hàbit lector.

Paraules clau: Competència narrativa; discapacitat intel·lectual; hàbits lectors; núvols de paraules; confinament.

Extended abstract

Young adults with Intellectual Disabilities (ID) show difficulties in both reading comprehension and written skills, which affect their full inclusion as citizens (Hallahan et al., 2018). These difficulties limit their motivation to engage in reading activities (McGeown et al., 2016), which they find particularly complex and challenging. Over the last decades, educators have been developing new didactic initiatives designed to promote their leisure reading and prevent their usual lack of self-competence in these activities. Examples of these initiatives can be found in reading clubs (Zarcelo, 2015; Pérez and Ávila, 2017) and different activities of reciprocal reading between adolescents with ID and their peers without ID (Hovland, 2020).

On the other hand, new technologies and social networks can be used as an innovative strategy for encouraging young people with intellectual disabilities to read and promoting their reading habits (Delgado et al., 2018; López, 2020). For example, and connecting with the experience we present in this study, we find educational practices that invite young people with reading difficulties to become young *Booktubers*, that is, "reading influencers" who disseminate what they read and promote reading with the help of social networks (Hernández et al., 2018). Another example is found in tasks that propose to students the visualization or creation of "cloud-words" about their readings skills (Huang et al., 2019). Word-clouds are visual representations of texts that make it possible to synthesize their content selecting its key words and displaying them varying their size, colour, typography, and the composition of the macro-image that forms the cloud. This tool can be useful at various moments of reading practice and can be employed with diverse objectives. Thus, before reading, can help students to activate previous knowledge about the topic of the text and

offer an outline of the information that will be found in the text. They can also be used during reading, asking readers, individually or jointly, to select key words from the text that will later form part of the cloud, thus encouraging them to pay attention to important information. Similarly, once the reading activity is over, readers can be asked to select the key words that best represent the text and build a shared word-cloud with their contributions. In this way, we would be encouraging the evocation of their textual situation model.

In this paper we present the experience carried out with young adults with ID to improve their reading literacy based on the “literacy inclusive model” (Flewitt et al., 2009) with special attention to promoting their reading habits and using innovative technological tools such as word-clouds. Participants were 16 young people (7 girls) aged between 18 and 28 years, with a recognized diagnosis of mild or moderate intellectual disability. These young people were taking part in a work training program for young people with ID developed in the University of Valencia (Spain). Concretely, we focus on one of the training courses designed to improve their narrative competence. The course consisted of two blocks of activities. In the first one, participants read narrative stories about fearless women and performed several reading and writing activities (e.g. shared reading; practicing reading skills such as summarizing, clarifying or predicting; elaborate the “Story-hand” graphic organizer; look for information on Internet). In some of these activities, all participants worked collaboratively guided by the teachers, while in others they worked divided into small and heterogeneous groups of four people. The groups were formed by the teachers taking into account the level of reading and communication skills of the members. In the second block, focused on the recording of a reading video-review as *booktubers*, the small groups elaborated the review scripts and were instructed on how to record it. All participants watched and evaluated the video-reviews together and made suggestions for improvement in terms of script, expression, set design, layout, etc.

After teaching the two blocks of the course in classroom, the COVID-19 lockdown took place and it was decided to continue encouraging their reading habits through the activity “I read at home”. To carry it out, it was proposed that each student should choose their own reading and record a video-review summarising it, following the structure of the “Story-hand” graphic organizer (indicating who was the main character of the story; what happened to him/her; when did the story happen; how did it happen and why). Using the virtual classroom of the University of Valencia, each participant shared their reading with their classmates by watching together the video-reviews via videoconference, with a frequency of four videos per week. After watching each video-review, each student filled out a comprehension questionnaire and wrote down five important words about the story explained in the video by their classmates. Based on these key words and using the *WordArt* tool, one of the support teachers created a word-cloud for each of the readings.

The qualitative analysis of the students' performance and their involvement in the proposed activities, as well as the students' comments on their satisfaction and learning show how important it is for the reading activities in which the students with ID participate to be based on inclusive and ecological premises. In this context, new technologies and social networks can be used as an innovative strategy for encouraging young people with intellectual disabilities to read and promoting their reading habits.

1. Introducción

Los jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI) muestran dificultades tanto en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora como en la producción escrita de textos, que afectan a su plena inclusión como ciudadanos (Hallahan et al., 2018). Estas dificultades limitan su motivación para participar en actividades de lectura (McGeown et al., 2016), que les resultan especialmente complejas y desafiantes. A su vez, un menor contacto con actividades de lectura limita sus oportunidades de estar expuestos a algunos de los beneficios implícitos a la lectura por placer, como las mejoras psicológicas, un mayor bienestar, mejor estado de ánimo y mejoras en el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico (Qianqian Wang et al., 2022; Robinson, et al., 2019)

Además, al margen de contextos académicos, uno de los principales factores que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora de nuestro alumnado son los hábitos de lectura, es

[...]uno de los principales factores que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora de nuestro alumnado son los hábitos de lectura, es decir, la frecuencia con la que leen con fines de ocio

decir, la frecuencia con la que leen con fines de ocio. Los hábitos de lectura se refieren a la exposición general de un individuo a diversos materiales escritos, normalmente fuera del aula. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto las ventajas significativas de los hábitos de lectura en la comprensión de textos a diferentes edades y niveles cognitivos (Locher y Pfof, 2019; Mol y Bus, 2011; van Bergen et al., 2022). Es más,

la evidencia apunta consistentemente hacia una relación mutuamente beneficiosa entre los hábitos de lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión de textos (Stanovich, 1986). Así, cuando las personas leen por placer, construyen habilidades lingüísticas básicas como vocabulario nuevo y conocimientos previos, que a su vez sirven de base para comprender mejor textos nuevos y más desafiantes y avanzar en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Altamura et al., 2023).

Para limitar las barreras de acceso a la lectura entre las personas con dificultades lectoras, en las últimas décadas se han llevado a cabo diversas iniciativas basadas en las premisas de la “lectura fácil”. La lectura fácil implica la adaptación lingüística de textos para facilitar su lectura y comprensión y se dirigen, fundamentalmente, a personas con dificultades lectoras (Nomura et al., 2010). Para ello, siguen las directrices de la Federation of Library Association (IFLA) en cuanto al contenido, al lenguaje y a la forma. Como muestra de estas iniciativas encontramos el desarrollo y la promoción de las normas europeas Easy-to-read de la IFLA

(Nomura et al., 2010), investigaciones sobre la eficacia de la lectura fácil para facilitar la comprensión lectora (Belinchón, 2018; Fajardo et al., 2014), la publicación de textos en lectura fácil en ámbitos diversos (p.ej. novelas, información institucional, actividades de ocio) o la creación de los clubs de lectura fácil que promueven sesiones de lectura dialógica entre personas con dificultades lectoras (Salvador y Serra, 2018).

Aunque estas experiencias para incentivar la lectura en jóvenes con DI a través de la lectura fácil han supuesto una aportación de valor incuestionable, consideramos que el acercamiento de estos jóvenes a la lectura tiene que partir de premisas más inclusivas y ecológicas. En este sentido, en primer lugar, acogemos como propio el modelo de *literacy inclusive* (Flewitt et al., 2009) que plantea la lectura como proceso social de significados compartidos a través de símbolos adaptados a las competencias comunicativas de los lectores, reproducidos desde dispositivos diversos. Desde esta perspectiva, todo el mundo, independientemente de su habilidad lectora puede leer por placer y obtener beneficios de ella.

En segundo lugar, consideramos fundamental prestar atención en toda actividad de lectura a los conocidos como procesos lectores cálidos. Así, siguiendo a Sánchez (2010), para aumentar la eficacia de la lectura y la escritura, se han de considerar los procesos cálidos asociados, es decir, los componentes emocionales y actitudinales que junto con los procesos cognitivos emergen en el acto lector. Los procesos lectores cálidos permiten que se valore la actividad de lectura como deseable y viable (o no), mantener el compromiso con los objetivos que guían la actividad, controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso y explicarse a uno mismo de un modo adecuado los resultados obtenidos.

En tercer lugar, la “era de Internet” en la que nos encontramos, ha supuesto un cambio importante con respecto a las situaciones de lectura, en las que todo lector y lectora se ve inmerso, que deben considerarse para promover la lectura entre el alumnado con DI. Actualmente, muchas de las situaciones en las que las personas con DI desarrollan sus habilidades de lectoescritura implican el uso y el dominio de nuevas herramientas y habilidades digitales durante el acto de lectura. Estudios previos (Delgado et al., 2019) muestran que los jóvenes con DI disponen de elementos tecnológicos y los usan de forma regular, siendo usuarios habituales de Internet y de redes sociales. Por tanto, tampoco debemos obviar esta realidad a la hora de plantear programas o intervenciones inclusivas y ecológicas dirigidas a estos jóvenes.

Como sabemos, el cierre de los centros educativos durante el año académico 2019-2020 debido a la pandemia por COVID-19 contribuyó a amplificar la presencia y el uso de

herramientas digitales para apoyar las actividades de aprendizaje de los estudiantes (Zhou et al., 2020). El cierre de escuelas tuvo un profundo impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Brandenburg et al., 2020), con un efecto especialmente negativo en los estudiantes con DI (Moreno-Rodríguez et al.; 2020). En esta situación, a las dificultades de aprendizaje presentes previamente a la educación a distancia forzada, se sumaron las causadas por la no presencialidad, la imposibilidad de realizar determinadas intervenciones socioeducativas y la utilización de las herramientas digitales como recurso único para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con ello, el confinamiento por COVID-19 también tuvo efectos en los hábitos lectores de la ciudadanía de nuestro país. Así, en un estudio realizado con más de cuatro mil españoles por Delgado et al. (2023a), en el que se analizaron sus hábitos lectores en las cuatro categorías de lectura en la etapa adulta más frecuentes (lectura como actividad de ocio, para estudiar o trabajar, para leer noticias y para socializar), estos autores mostraron que los españoles aumentaron su tiempo de lectura durante el confinamiento, que este aumento fue todavía más pronunciado entre las mujeres que entre los hombres, y especialmente cuando el objetivo de lectura era socializar. Además, aunque se produjo un aumento en las cuatro categorías de lectura al principio del confinamiento, este patrón sólo se mantuvo estable en el caso de la lectura de ocio. La lectura para estudiar o trabajar y para socializar disminuyó ligeramente cuatro semanas después, en comparación con las dos primeras semanas, y la lectura de noticias disminuyó aún más, volviendo al nivel de referencia (es decir, antes del confinamiento).

En la misma línea, varios estudios realizados en nuestro país sobre el uso de herramientas digitales en población con DI durante la pandemia por COVID-19 (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2022; Delgado et al., 2023b), muestran que el confinamiento supuso un impulso en el uso de situaciones de lectura en Internet por parte de jóvenes con DI, tanto a través de las redes sociales (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2022) como mediante el incremento en el uso de mensajería instantánea, correo electrónico, buscar y leer noticias, o el uso de videoconferencias (Delgado et al., , 2023b). Entre las razones que motivaron que aumentase la utilización de estos recursos destacan la falta de comunicación personal debido a la reducción de relaciones presenciales y el uso de aplicaciones digitales en clases online que les acercó al dominio de estas herramientas, promoviendo, a su vez, una disminución del aislamiento social y el miedo a la situación y la necesidad de buscar alternativas de comunicación y entretenimiento (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2022). Además, el incremento en

el uso de Internet durante el confinamiento permitió a los jóvenes con DI mejorar la percepción de los beneficios de las herramientas digitales (Delgado et al., 2023b).

2. Intervención para promover la lectura entre los jóvenes con DI

Habitualmente, cuando proponemos a nuestro alumnado actividades didácticas para mejorar sus habilidades lectoras, les pedimos, por ejemplo, que respondan a preguntas sobre los textos para valorar su comprensión, que realicen resúmenes o que escriban sus propias reseñas. Este tipo de actividades supone, para muchos jóvenes con DI, un estresor que en muchos casos puede alejarles del gusto por la narrativa (McGeown et al., 2016). Sin embargo, en las últimas décadas están surgiendo nuevas iniciativas didácticas diseñadas para promover su gusto por la lectura y, con ello, mejorar sus habilidades lectoras, que tratan de evitar que su habitual falta de auto-competencia en estas actividades acabe derivando en un rechazo por la lectura. Ejemplos de estas iniciativas los encontramos en los clubs de lectura (Zarcelo, 2015; Pérez y Ávila, 2017) o las estrategias de instrucción para la comprensión mediante el aprendizaje recíproco entre adolescentes con DI y sus pares sin DI (Hovland, 2020). Por otra parte, son cada vez más frecuentes las experiencias didácticas que tienen el objetivo de mejorar las habilidades lectoras del alumnado con DI mediante el empleo de las nuevas tecnologías (Delgado et al., 2018; López, 2020). Por ejemplo, y conectando con la experiencia que presentamos en este estudio, encontramos prácticas educativas que invitan a los jóvenes con dificultades lectoras a convertirse en jóvenes *Booktubers*, o lo que es lo mismo “influencers lectores”; personas que con la ayuda de las redes sociales divulgan lo que leen y sirven de influencia para ayudar a otros a leer (Hernández et al., 2018).

Otro ejemplo lo encontramos en tareas que proponen al alumnado la visualización o creación de nubes de palabras (*cloud-words*) sobre sus lecturas. Las nubes de palabras son representaciones visuales de los textos que permiten sintetizar su contenido o destacar determinados aspectos del mismo. Así, las aplicaciones digitales que generan nubes de palabras toman las palabras clave o las más frecuentes de una lectura y las muestran representadas por tamaño, en función de su frecuencia de aparición (De Paolo y Wilkinson, 2014). Cuantas más veces aparece una palabra en el texto que se analiza, más grande se representa en la nube. También muestran variaciones en el color, la tipografía y la composición de la macroimagen que forma la nube. Las nubes de palabras están siendo utilizadas tanto en el ámbito creativo (i.e. vídeos, redes sociales), como en el ámbito académico para mejorar las habilidades lectoras (Huang et al., 2019). Además de su aportación como elemento motivador en la actividad lectora, las nubes de palabras pueden

ser útiles en varios momentos de la lectura y pueden ser empleadas con objetivos diversos. Así, antes de la lectura, la imagen que representa la nube junto con las palabras que se destacan pueden ayudar al lector a activar conocimientos previos sobre el tema del texto y ofrecerle un esquema o “vista de pájaro” sobre la información que encontrará en el mismo. También se pueden emplear durante la lectura, pidiendo a los lectores, de forma individual o conjunta, que seleccionen las palabras clave de la lectura que después formarán parte de la nube, fomentando de este modo que presten atención a la información importante. Del mismo modo, una vez finalizada la actividad de lectura, se puede pedir a los lectores que seleccionen las palabras clave que mejor representan el texto y construir con sus aportaciones una nube de palabras conjunta. Con ello, estaríamos fomentando la evocación de su modelo de la situación textual. En definitiva, con esta herramienta se genera un elemento creativo muy atractivo que puede ser utilizado en el aula con fines diversos con potencial para evaluar y contribuir al desarrollo de sus habilidades lectoras. Así, en el ámbito de la evaluación, puede emplearse como herramienta de evaluación parcial de la comprensión, para analizar trabajos, comparar respuestas individuales o analizar la comprensión grupal de un texto. Por otro lado, en el ámbito de la intervención, puede emplearse como herramienta para mejorar la competencia lectora en diferentes momentos, siendo válida para trabajar tanto la microestructura como la macroestructura textual.

Así, en el ámbito de la evaluación, puede emplearse como herramienta de evaluación parcial de la comprensión, para analizar trabajos, comparar respuestas individuales o analizar la comprensión grupal de un texto. Por otro lado, en el ámbito de la intervención, puede emplearse como herramienta para mejorar la competencia lectora en diferentes momentos, siendo válida para trabajar tanto la microestructura como la macroestructura textual.

Desde un punto de vista cognitivo, los modelos clásicos sobre comprensión lectora señalan la existencia de dos niveles de comprensión y producción de textos narrativos: la microestructura (o nivel literal) y la macroestructura (o nivel inferencial) (Kintsch, 1998; Stein y Glenn, 1979). La microestructura hace referencia a la complejidad de la narración a nivel de vocabulario y de frase mientras que la macroestructura se refiere a la organización general y la coherencia de la narración. A la hora de establecer los niveles de comprensión de una narración Morgan et al. (2009) señala tres niveles que se corresponden con las cuestiones básicas que debe contener toda narración: Nivel 1, recuerdo (¿quién?, ¿dónde? y ¿cuándo?); Nivel 2, secuenciación (¿qué?) y Nivel 3, justificación (¿cómo? y ¿por qué?). El nivel 1

corresponde a una comprensión literal mientras que los niveles 2 y 3, reflejarían la macroestructura del texto (Kintch; 1998). Como veremos en la experiencia que presentamos a continuación, las nubes de palabras pueden ser una herramienta útil y novedosa para trabajar los tres niveles de comprensión propuestos por Morgan et al (2009).

3. Metodología

3.1. Objetivo

El objetivo de nuestro trabajo es presentar la experiencia llevada a cabo con jóvenes con DI para mejorar su competencia lectora partiendo del modelo de *literacy inclusive*, con especial atención a los procesos cálidos y utilizando herramientas tecnológicas innovadoras como las nubes de palabras.

3.2. Participantes

Los participantes fueron 16 jóvenes (7 chicas) con edades comprendidas entre los 18 y 28 años ($M = 24$; $DT = 3,01$), con diagnóstico reconocido de discapacidad intelectual ligera o moderada, según criterios del DSM-5 (APA, 2013). Estos jóvenes participaban en el Programa de Formación Laboral para Jóvenes con Discapacidad Intelectual UNINCLUV (2ª Edición)¹, de la Universitat de València. UNINCLUV se enmarca en el programa Unidiversidad, impulsado por la Fundación ONCE con el apoyo del Fondo Social Europeo, cuyo objetivo es implicar a las universidades en la formación e inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual para que puedan convertirse en adultos independientes y contribuir plenamente a la sociedad. Unidiversidad va dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33%, reconocida oficialmente; mayores de 18 años con desplazamiento autónomo y habilidades académicas básicas mínimas en lecto-escritura y cálculo; que manifiestan deseo de formarse y con conducta social ajustada para garantizar su inclusión en el entorno universitario.

En el caso concreto de la UNINCLUV (2ª edición), el plan de estudios del programa constaba de 33,7 créditos ECTS organizados en 6 módulos distintos y desarrollados a lo largo de seis meses (noviembre-mayo) en la Facultad de Psicología y Logopedia. La experiencia que aquí

¹ <https://esdeveniments.uv.es/40608/section/21468/uninclud-2o-edicion-programa-de-formacion-para-el-empleo-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual.html>

presentamos se ubica en el Módulo 2 del programa: “Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo”, concretamente en la asignatura de carácter obligatorio denominada “lectura dialógica y competencia narrativa”, con una duración de 2.8 créditos ECTS, que fue impartido por dos profesoras del Departamento de Psicología evolutiva y de la educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de València.

Cumpliendo con los criterios de Unidiversidad, los participantes presentaban competencias básicas de lectura, con un nivel de comprensión lectora promedio del 46 % (DT = 41,56) de alumnos de cuarto grado (9-10 años de edad), medido con la Escala Magallanes de Lectura y Escritura (EMLE; Toro et al., 2000); una edad de vocabulario receptivo promedio de 10,94 años (DT = 2,6), medido con el test de vocabulario en imágenes PEABODY (Dunn et al., 2010); un nivel promedio del 46 % (DT = 29,5) en competencia lógica del alumnado de tercer grado (8-9 años), medido con la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG-E2; Yuste y Yuste, 2011). Además, se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes para participar en el estudio y se siguieron los principios de la Declaración de Helsinki.

3.3. Procedimiento

El alumnado realizó de forma presencial la asignatura “Lectura dialógica y competencia narrativa”, que costaba de dos bloques de actividades. En el primero de ellos, los participantes leyeron alguna de las historias del libro *Intrépidas. Los excepcionales viajes de 25 exploradoras* (Pujol y Ortega, 2018) y realizaron actividades variadas con el objetivo de mejorar su competencia narrativa. En algunas de estas actividades trabajaron colaborativamente todos los participantes guiados por las docentes (gran grupo = GG), mientras que en otras lo hicieron divididos en grupos reducidos de cuatro personas (GR). Los grupos, de naturaleza heterogénea, fueron conformados por las docentes teniendo en cuenta el nivel de habilidades lectoras y comunicativas de los integrantes. En el segundo bloque, centrado en la grabación de una reseña a modo de *booktubers*, los grupos reducidos elaboraron los guiones de la reseña y fueron instruidos para su grabación. En la Tabla 1 se resumen los objetivos y actividades que se llevaron a cabo en la asignatura.

	Sesión	Objetivos	Tareas	Grupo
BLOQUE 1: LECTURA DIALÓGICA CON TEXTOS NARRATIVOS	1	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el nivel de comprensión lectora y producción de historias de los/as estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación comprensión lectora. • Redacción de "Tu viaje soñado". 	GG
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse en la práctica de la lectura dialógica mediante la lectura colectiva de dos textos narrativos. • Realizar enseñanza explícita de estrategias según los principios de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) (i.e. resumir, hacerse preguntas, predecir y clarificar). • Mejorar la comprensión lectora de los/as participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de dos historias del libro • Realización de fichas de estrategias de lectura de las dos historias. 	GG
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar los procesos de comunicación entre los/as participantes • Llevar a cabo una enseñanza guiada de las estrategias. • Realizar búsqueda autónoma en internet sobre las intrépidas de las historias • Optimizar la comprensión lectora de los/as participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de organizador gráfico de las dos historias (Story-Hand). 	GG
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Construir de forma global el significado de los textos. • Mejorar la producción de historias de los/as estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de una de las historias del libro (se asigna la lectura de la historia de una intrépida a cada GR), • Búsqueda de información en Internet sobre la biografía de la intrépida asignada. • Realización del organizador gráfico. • Resumen con la información recopilada de la intrépida asignada. 	GR
	5	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar la producción de historias. • Estudiar y memorizar la parte correspondiente del guion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de guiones para la grabación de una reseña como <i>booktuber</i> sobre su intrépida asignada. 	GR
BLOQUE 2: APRENDER A SER	6	<ul style="list-style-type: none"> • Grabar las reseñas por grupos de trabajo. • Aumentar la motivación hacia la lectura, mediante el empleo de las nuevas tecnologías. • Afinar la producción de historias de los/as estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar materiales para el decorado. • Diseñar el vestuario. 	GR

BOOKTUBERS	7	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar conjuntamente los vídeos y establecer sugerencias de mejora en cuanto al guion, expresión, decorado, maquetación, etc. • Apreciar el nivel de comprensión lectora y producción de historias de los/as participantes tras la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionado de los vídeos de cada grupo de <i>booktubers</i> • Evaluación comprensión. • Redacción de “Tus vacaciones de Navidad ideales”. 	GR
------------	---	--	--	----

Tabla 1. Resumen de la asignatura “lectura dialógica y competencia narrativa”

Tras impartir la asignatura de forma presencial, se produjo el confinamiento por COVID-19 y se decidió continuar fomentado el hábito lector de los jóvenes mediante la actividad: “Yo leo en casa”. Para llevarla a cabo, se propuso que cada joven eligiera su propia lectura para después compartirla con sus compañeros y compañeras. Para facilitar el acceso a lecturas atractivas para el alumnado, se proporcionó un listado de vínculos a libros, tanto en lectura fácil como otros recursos de bibliotecas con acceso libre. Además, se planteó la realización de una tarea autónoma relacionada con lo aprendido durante las sesiones presenciales. Concretamente, se les pidió que, tras la lectura del texto escogido, se grabaran narrando la reseña de su historia, apoyándose en la macroestructura trabajado con el organizador de la Story Hand (Li et al.; 2021), como se muestra en la Tabla 2.


Instrucciones	Material complementario
<ul style="list-style-type: none"> • Grábate en vídeo en tu lugar de lectura favorito. • Explícanos las características del libro, revista o cualquier cosa que estás leyendo o acabas de leer. Para ello, utiliza la técnica de la mano y cuéntanos en el vídeo: <ul style="list-style-type: none"> • Quién es el protagonista de la historia • Qué le ocurre o qué aventuras está viviendo • Cuándo ocurre la historia • Cómo le ocurre o cómo vive su aventura • Dónde ocurre la historia • Por qué ocurre la historia • ¿Te ha gustado la historia? ¿Cuál es tu opinión sobre el libro? • ¿Te ha gustado el diseño? (dibujos, portada, etc.) 	

Tabla 2. Instrucciones de la actividad ‘Yo leo en casa’

Cada semana, cuatro alumnos entregaban su vídeo a través del Aula Virtual de la Universitat de València. Los viernes se visualizaban los vídeos en gran grupo mediante videoconferencia.

Tras la visualización, cada joven rellenaba un cuestionario de comprensión sobre cada uno de los vídeos presentados esa semana por sus compañeros y compañeras. El cuestionario constaba de cinco preguntas de elección múltiple y cinco de respuesta abierta y se recogía información sobre la comprensión siguiendo las cuestiones planteadas para la elaboración del vídeo: Quién es el protagonista de la historia; qué le ocurre o qué aventuras está viviendo; cuándo ocurre la historia; cómo le ocurre o cómo vive su aventura; dónde ocurre la historia y por qué. También, se añadieron preguntas sobre ¿Qué se podría mejorar del vídeo? y ¿recomendarías este libro?

Por último, para poder elaborar una nube de palabras de cada una de las lecturas, se planteó la siguiente pregunta en el cuestionario: *#NubeDePalabras. Escribe 5 palabras importantes sobre la historia que tu compañero o compañera cuenta en el vídeo.* A partir de las palabras aportadas por el alumnado y mediante la herramienta *WordArt*², uno de los docentes de apoyo del módulo, elaboró la nube de palabras de cada una de las lecturas.

4. Resultados

En las tablas 3, 4, 5 y 6 se muestra para cada texto: la nube de palabras, los porcentajes de acierto en comprensión obtenidos en las preguntas cerradas del cuestionario y ejemplos de palabras clave que aparecen en la nube de palabras para cada uno de los niveles de comprensión que debe contener una narración según Morgan et al. (2009): Nivel 1, recuerdo (¿quién?, ¿dónde? y ¿cuándo?); Nivel 2, secuenciación (¿qué?) y; Nivel 3, justificación (¿cómo? y ¿por qué?). El porcentaje medio de aciertos en las preguntas cerradas de comprensión del cuestionario fue del 88% (mínimo= 75%, máximo= 100%). Las tablas han sido organizadas según el género literario de la lectura elegida por el alumnado.

² <http://wordart.com>

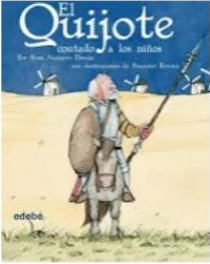








Libro	Nube	% acierto	Niveles de Comprensión
<p><i>EL QUIJOTE</i></p> 		<p>92%</p>	<p><i>Nivel 1:</i></p> <p><i>¿Quién?</i> Don Quijote, Sancho Panza, Dulcinea</p> <p><i>¿Dónde?</i> La Mancha</p> <p><i>¿Cuándo?</i> Junio 1605</p> <hr/> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i></p> <p>Molinos y gigantes</p> <p>Caballero andante</p> <p>Aventuras</p> <hr/> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i></p> <p>Enloqueciendo</p>
<p><i>PLATERO Y YO</i></p>		<p>80%</p>	<p><i>Nivel 1:</i></p> <p><i>¿Quién?</i> Burro, Platero</p> <p><i>¿Dónde?</i> Moguer</p> <p><i>¿Cuándo?</i> Invierno, Primavera</p> <hr/> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i></p> <p>Amistad</p> <p>Enfermedad</p> <p>Sucesos</p> <p>Aventuras</p> <hr/> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i></p> <p>Miedos</p>

Tabla 3. Literatura Clásica

<p><i>TODO ESTO TE DARÉ</i></p> 		<p>88%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Manuel, Álvaro, heredero, asesino ¿Dónde? Galicia, ¿Cuándo? Actualidad</p>
<p><i>EL CICLO DEL HOMBRE LOBO</i></p> 		<p>88%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Hombre, lobo, Marty Coslaw ¿Dónde? Estados Unidos ¿Cuándo? Luna llena, enero, 1984, diciembre</p>
<p><i>WONDERS, LA LECCIÓN DE AUGUST</i></p> 		<p>87%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Chico, compañeros, padres ¿Dónde? Colegio, Manhattan ¿Cuándo? quinto (curso)</p> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i> Rechazo, Bullying, Médicos,</p> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i> Operaciones, deformación</p>


<p><i>EL MUNDO EN UN SEGUNDO</i></p> 		<p>86%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Chica, mujer mayor, ladrón ¿Dónde? Mundo, casa, ventana, huerto, Portugal ¿Cuándo?:</p> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i> Tempestad, libro, pelota</p> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i></p>
<p><i>EL LABERINTO DE LOS ESPÍRITUS</i></p> 		<p>91%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Alicia Gris, Daniel Sempere, madre, Valls ¿Dónde? Madrid, Barcelona ¿Cuándo? Guerra Civil</p> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i> Asesinato, muerte</p> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i></p>
<p><i>LA CHICA INVISIBLE</i></p> 		<p>90%</p>	<p><i>Nivel 1:</i> ¿Quién? Amiga. ¿Dónde? Instituto ¿Cuándo? Mayo</p> <p><i>Nivel 2: ¿Qué?</i> Asesinato, baloncesto, situación</p> <p><i>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué?</i> Fortaleza, chungo, cabezona</p>

Tabla 4. Libros de narrativa contemporánea

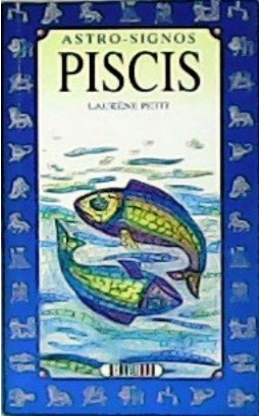



			<p>Nivel 2: ¿Qué? Baloncesto, Deporte, Atletismo</p>
<p>Libro sobre horóscopos</p> 		<p>88%</p>	<p>Nivel 1: ¿Quién? Piscis ¿Dónde? ¿Cuándo?:</p> <p>Nivel 2: ¿Qué? amor, amistad, dinero, bonito</p> <p>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué? curioso</p>
<p>El método para llegar a ser un gran artista</p> 		<p>85%</p>	<p>Nivel 1: ¿Quién? Operación Triunfo ¿Dónde? Academia ¿Cuándo?</p> <p>Nivel 2: ¿Qué? Cantar, amigos, triunfar, bailar</p> <p>Nivel 3: ¿Cómo? ¿Por qué? método</p>

Tabla 6. Otro tipo de documento

Como vemos, nueve jóvenes eligieron la lectura de novelas de narrativa contemporánea, dos eligieron libros clásicos, cuatro personas leyeron otro tipo de textos narrativos como noticias y horóscopos y tan solo una persona eligió leer un cómic. Todo el alumnado eligió leer en formato papel, excepto el alumno que comentó noticias obtenidas de periódicos impresos, noticias de radio, televisión o Internet.

En el Gráfico 1, mostramos el porcentaje de aciertos en comprensión del texto tras la visualización del vídeo, según el género literario. El porcentaje de aciertos es muy alto, mayor

del 80%, en todos los géneros. Especialmente, destaca el alto nivel de comprensión alcanzado en la comprensión de los textos de narrativa contemporánea.

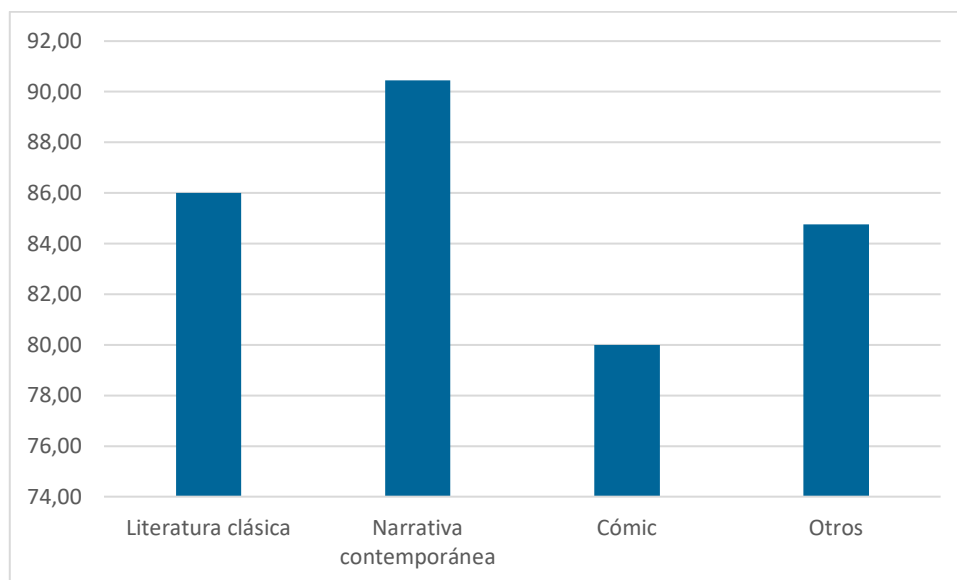


Gráfico 1. Porcentaje de aciertos por género literario de las lecturas elegidas

5. Conclusiones

En este trabajo hemos querido mostrar la experiencia llevada a cabo con jóvenes con DI para fomentar y mejorar sus habilidades lectoras y narrativas, desde una perspectiva de ‘literacy inclusive’, donde todo el alumnado ha podido participar en las actividades propuestas, independientemente de su habilidad lectora. Las actividades del curso presencial dirigidas a conocer la estructura de las narraciones permitieron facilitar la comprensión del texto en los niveles de micro y macroestructura. A modo de ejemplo, los participantes verbalizaban durante el curso la utilidad de las estrategias lectoras (p.ej. resumir, hacerse preguntas) para recordar el texto y comprenderlo mejor. Además, pudimos comprobar como el empleo del organizador gráfico (Story-Hand) les ayudaba a estructurar sus resúmenes y reseñas, incluso cuando no disponían de supervisión por parte de las docentes. Un ejemplo de la importancia de este organizador para el alumnado lo vemos reflejado en la opinión de una joven que en los comentarios de satisfacción señala: “he aprendido a utilizar la mano, para ir comprendiendo lo que leo”.

Atendiendo a los comentarios sobre la satisfacción con el curso de los participantes, quedó reflejado como las actividades de lectura realizada les resultaron motivadoras y gratificantes. Ante la pregunta: “¿te gustaron las actividades realizadas en esta asignatura?”, todos los

estudiantes manifestaron que les gustaron todas o casi todas las actividades. Afirmaron que las actividades que más les gustaron fueron leer, perder el miedo a leer en voz alta y animarse a leer más. Mostraron especial interés por el contenido de los textos del libro *Intrépidas*, tal y como se recoge en uno de los comentarios: “La actividad que más me ha gustado ha sido conocer las historias de las intrépidas, así he podido conocer mundo y sus viajes”

Las biografías incluidas en el texto generaron un debate interesante entre los participantes acerca de cómo las mujeres han avanzado socialmente, en derechos y oportunidades. Además, durante todas las sesiones disfrutaron de poder compartir las lecturas con sus compañeros y trabajar en equipo. Estos aspectos resultaron fundamentales para fomentar los procesos cálidos asociados a la habilidad lectora durante el transcurso de la asignatura (Sánchez, 2010), y fueron destacados en la opinión de los participantes sobre el buen clima creado en clase por las docentes.

En la misma línea, la inclusión del segundo bloque de la asignatura, en la que pudieron ver a famosos *booktubers* y emularlos durante la grabación de los vídeos de las reseñas de sus intrépidas, supuso una motivación adicional para mantener su compromiso con las actividades de lectura. Sabemos por varias investigaciones (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2022; Díaz-Garolera et al., 2023) que las nuevas tecnologías y las redes sociales son un elemento motivacional importante para el alumnado con DI. A este respecto se añade el potencial de los *booktubers* para mejorar los hábitos lectores entre los jóvenes (García-Roca, 2021). Así, realizar vídeo-reseñas fue señalado por los participantes como uno de los principales aprendizajes adquiridos en esta asignatura y muy significativo, como queda reflejado en el siguiente comentario: “lo que más me ha gustado ha sido hacer los vídeos de los booktubers porque fue una actividad entretenida, divertida y fantástica”.

Como hemos subrayado anteriormente, la pandemia por COVID-19 supuso un cambio drástico en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El alumnado de UNINCLUV tuvo que adaptarse a cambios que afectaron tanto a la metodología, como a las actividades y los contenidos del curso. En la experiencia concreta que presentamos aquí, los jóvenes tuvieron que elegir sus propias lecturas, realizar las actividades propuestas a distancia y responder los cuestionarios de comprensión de forma autónoma. Centrándonos en las lecturas elegidas, si comparamos nuestros datos con los ofrecidos por el *Informe de Resultados sobre Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España de 2021* (Federación de Gremios de Editores de España, 2021), donde se recogen datos de lectura durante la pandemia, comprobamos que el grupo de jóvenes participantes sigue la misma tendencia que la población encuestada, donde se

muestra que los jóvenes lectores entre 14 y 24 años leen libros en mayor porcentaje (85%) que revistas (13.6%) o cómics (23.5%). Este informe también indica que el formato preferido para leer es el de libros en papel, con más de un 70% de preferencia frente a otros tipos de formatos (i.e, audiolibro o e-book). En el caso de los jóvenes de esta experiencia, excepto un caso que eligió leer noticias digitales, todos optaron por leer en papel documentos que tenían a su disposición en el hogar y en ningún caso recurrieron a leer libros en 'lectura fácil'. A pesar de la existencia de publicaciones en este formato y el acceso libre a las mismas, ninguno de nuestros jóvenes se decantó por ellas. No podemos aventurar las causas de este hecho, ni tampoco afirmar que leer en lectura fácil hubiera mejorado la comprensión de nuestros participantes. Sin embargo, consideramos relevante indicar que, en esta experiencia, jóvenes no eligieron textos adaptados para leer por placer. Sin embargo, sí eligieron libros o lecturas que se adecuaban a sus gustos e incluso libros dirigidos a lectores de menor edad, más ajustados a sus habilidades de comprensión.

Con respecto al desarrollo de las actividades durante el confinamiento, destacamos el interés

Sin embargo, consideramos relevante indicar que, en esta experiencia, jóvenes no eligieron textos adaptados para leer por placer. Sin embargo, sí eligieron libros o lecturas que se adecuaban a sus gustos e incluso libros dirigidos a lectores de menor edad, más ajustados a sus habilidades de comprensión.

y nivel de implicación mostrado por todo el alumnado por desarrollar su vídeo-reseña de manera autónoma y mostrarlo a sus compañeros y compañeras. Recordamos al lector que en estos vídeos cada joven resumía su lectura con la instrucción previa de apoyarse en la estructura de la Story-Hand y con el objetivo de compartirla con el resto del alumnado. En las sesiones presenciales los vídeos se elaboraban en grupo reducido, sin embargo, en el confinamiento el vídeo se realizó de forma individual y cada participante lo elaboró sobre su propia lectura. La posibilidad de

realizar la actividad de forma individual fue muy bien valorada por los jóvenes como se señala en el comentario de un participante: "una de las cosas que más me ha gustado ha sido realizar mi propio vídeo".

Además, esta actividad resultó muy satisfactoria ya que les permitía, una vez a la semana, salir de la rutina y soledad que impuso el confinamiento y compartir tiempo y lecturas con otros jóvenes, como se refleja en el siguiente comentario: "me ha gustado estar con los compañeros, poder expresar mi opinión y saber la opinión de los demás al ver los vídeos". Además, conocer libros que leyeron sus compañeros fue gratificante: "me ha gustado conocer otros libros y más cosas a través de los gustos de los compañeros, ver semana a semana los

vídeos publicados”. Vemos en estos comentarios como los componentes emocionales y actitudinales asociados a la lectura, es decir, los procesos cálidos (Sánchez, 2010), jugaron un papel muy importante en esta actividad durante la pandemia. También podemos decir, que desde el modelo de ‘literacy inclusive’ (Flewitt et al., 2009), cualquier joven, independientemente de su nivel lector, accedió a distintas lecturas y les gustó conocerlas.

Tras visionar el vídeo los y las participantes rellenaron un cuestionario de comprensión de la

[...]fueron los vídeos sobre libros de narrativa contemporánea los que obtuvieron mejores niveles de comprensión, aunque el porcentaje de aciertos en todos los tipos de texto fue superior al 80%

reseña de cada lectura. Como se muestra en el Gráfico 1, fueron los vídeos sobre libros de narrativa contemporánea los que obtuvieron mejores niveles de comprensión, aunque el porcentaje de aciertos en todos los tipos de texto fue superior al 80%. Una posible explicación al mayor número de aciertos en las preguntas de comprensión sobre libros de narrativa puede estar en que este tipo de género literario se trabaja mucho durante los años escolares y es, por tanto, una estructura

fácil de transmitir y de reconocer.

Por otro lado, otro aspecto a destacar a partir del análisis de los comentarios a las preguntas abiertas del cuestionario, lo encontramos en las respuestas a la pregunta: “¿qué se podría mejorar del vídeo?”. Así, la respuesta más repetida por el alumnado en alguno de los vídeos presentados fue que el narrador no había seguido el organizador gráfico (Story-Hand) en su vídeo-reseña. Es decir, se observó que la mayoría del alumnado valoraba la utilidad del organizador para elaborar resúmenes de los textos y había aprendido a utilizarlo de manera autónoma, hasta el punto de que reclamaban su uso en las reseñas de los compañeros y compañeras. Finalmente, la última pregunta que se planteaba a los jóvenes fue si recomendarían la lectura que acababan de ver resumida en el vídeo. Aquí las respuestas fueron variadas según sus gustos, pero destacamos un comentario realizado por una joven que nos da una idea del compromiso con la lectura que manifestaron algunos participantes: “yo no lo recomendaría porque a mí no me gustan las historias de miedo, pero los libros siempre enseñan algo y seguro que a alguien le gusta”.

La última tarea realizada en el marco de la asignatura “lectura dialógica y competencia narrativa”, y en la que hemos centrado nuestra aportación, consistió en elaborar nubes de palabras con las cinco palabras que cada participante aportaba como respuesta a la última pregunta del cuestionario: “Escribe 5 palabras importantes sobre la historia que tu compañero

o compañera cuenta en el vídeo”. A este respecto, Cano (2020) hace referencia al potencial de las nubes de palabras para representar el imaginario social, cuando estas se construyen a partir de actividades grupales. En nuestro caso, se trató precisamente de conseguir ese imaginario social sobre cada uno de los textos resumidos utilizando las palabras-clave que los participantes aportaron a partir de la video-reseña de su compañero o compañera. En el análisis de las nubes de palabras elaboradas durante esta experiencia particular, hemos podido comprobar cómo estas se mostraron capaces de recoger las ideas principales de los textos, reflejando aspectos cruciales tanto de la micro como de la macroestructura textual. Ahondando en esta cuestión, si realizamos un análisis cualitativo sobre la comprensión del vídeo a partir de las nubes de palabras, basado en Morgan et al. (2009), encontramos que las palabras clave que tienen mayor frecuencia y que se reflejan en la nube de palabras se sitúan en el nivel 1, de recuerdo (¿quién?, ¿dónde? o ¿cuándo?), aunque también encontramos muchas palabras en el nivel 2, de secuenciación, (¿qué?) y detectamos pocas palabras que alcancen el nivel 3 de justificación (¿cómo? y ¿por qué?). En las tablas 3, 4 y 5 se puede comprobar este aspecto con mayor detalle. Por tanto, podemos concluir que los participantes mostraron mayor comprensión literal que inferencial de los textos, tal como ocurre habitualmente cuando se analiza la comprensión lectora de jóvenes con DI (Fajardo et al., 2014; Pérez y Ávila, 2017).

Por tanto, podemos concluir que los participantes mostraron mayor comprensión literal que inferencial de los textos, tal como ocurre habitualmente cuando se analiza la comprensión lectora de jóvenes con DI

Atendiendo a los comentarios sobre la satisfacción con la actividad de nubes de palabras, quedó reflejada su buena acogida entre el alumnado en comentarios como: “me ha gustado mucho ver las nubes de palabras”. Por ello, por petición del alumnado, el docente de apoyo impartió un taller on-line para enseñar al alumnado a elaborar sus propias nubes de palabras con la herramienta *Word-Art*. Durante el taller, Los participantes crearon sus propias nubes sobre temas de su agrado e indicaron que les gustó mucho esa actividad y así lo reflejaron en sus comentarios: “me ha gustado mucho aprender a realizar las nubes de palabras, ya que es útil para otras cosas y son fáciles de hacer”.

Para concluir esta aportación, nos ha parecido oportuno destacar algunos de los aspectos que consideramos especialmente positivos de la realización de esta experiencia, así como señalar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, consideramos la experiencia cuenta con potencial para enmarcarse dentro del modelo ‘literacy inclusive’ (Flewitt et al., 2009). Así, conseguimos involucrar a los jóvenes con DI en actividades lectoras, consiguiendo implicar a

todo el alumnado en las actividades propuestas, independientemente de su habilidad lectora. Además, los participantes leyeron en su tiempo libre durante el confinamiento, mantuvieron compromiso con los objetivos de las actividades, incluso cuando estas tenían que realizarse de forma individual y autónoma. Más aún, algunos manifestaron que la experiencia los animó a leer más. En segundo lugar, hemos comprobado que prestar atención a los procesos cálidos (Sánchez; 2010), a través de acciones como dejar elegir la lectura, participar en grupo on-line o realizar su propio vídeo-reseña, contribuyó a que los jóvenes mantuvieran ese compromiso y se mostraran con autocompetencia para abordar las tareas de lectura propuestas. Por último, el uso de nuevas herramientas digitales como la elaboración de video-reseñas o la elaboración de nubes de palabras creemos que fue un elemento crucial para mantener motivado al alumnado. Pensamos que ambas actividades pueden ser un recurso útil para trabajar las habilidades lectoras desde múltiples perspectivas. Por citar algún ejemplo, las nubes de palabras pueden emplearse para realizar una evaluación cualitativa de la comprensión grupal, para activar conocimientos previos, para mantener la atención y destacar la información durante la lectura o para contribuir a formar un modelo de la situación coherente tras la lectura.

Finalmente, consideramos una limitación del trabajo aquí presentado no haber analizado el contenido de los vídeos presentados. Sin embargo, el alto grado de aciertos en las preguntas del cuestionario junto con la frecuencia de las palabras clave elegidas por los jóvenes, nos hacen pensar en una buena comprensión del mensaje trasladado en los vídeos. Otra limitación a destacar es que desconocemos el nivel de apoyo con el que contaron los participantes en sus hogares para la elaboración de la video-reseña.

6. References

- Altamura, L., Vargas, C., y Salmerón, L. (2023). Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>
- APA (2013). *American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Belinchón, M (2018). Lectura Fácil y Accesibilidad Cognitiva en los centros educativos. *Jornades Lectura Fácil de la Generalitat Valenciana*. Universitat de València, ERI-Lectura 18-19 mayo. <http://ir.uv.es/4zhj7IR>
- Bonilla-del-Río, M., y Sánchez Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Brandenburg, J. E., Holman, L. K., Apkon, S. D., Houtrow, A. J., Rinaldi, R., & Sholas, M. G. (2020). School reopening during COVID-19 pandemic: Considering students with disabilities. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(3), 425-431.
- Cano, J. J. (2020). Imaginarios sociales y las “nubes de palabras”. Elementos claves en la construcción de redes grupales de aprendizaje. *CITAS: Ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad*, 6 (1), 2.
- DePaolo, C.A., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *Tech Trends*, 58(3), 38-44. <http://doi.org/10.1007/s11528-014-0750-9>
- Delgado, P.; Ávila, V.; Fajardo, I. y Salmerón, L. (2018). Un programa de formación en lectura crítica en internet para jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II): 229-245. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.02.13>
- Delgado P, Ávila V, Fajardo I, Salmerón L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 32, 666-677. <https://doi.org/10.1111/jar.12562>
- Delgado, P.; Serrano-Mendizabal, M.; Gómez-Merino, N.; Pi-Ruano, M.; Rubio, A.; Skobiszewska, N y Salmerón, L. (2023a). Changes in reading habits during COVID-19 confinement in Spain. *Cultura y Educación*, 35 (2), 1-30.
- Delgado, P.; Fajardo, I.; Lucas, B.; Ferrer, A.; y Ávila, V. (2023b). Young adults with intellectual disability, their relatives, and the Internet: perceptions and use during COVID-19 confinement in Spain. *Behaviour & Information Technology*. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2274882>
- Díaz-Garolera, G. D., i Díaz, M. P., Noell, J. F., i Suñé, M. V., Freire, A. R., Puyalto, C., ... y Callus, A. M. (2023). Prácticas educativas para promover redes sociales de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 11(1), 187-206.
- Dunn, L., Dunn, L y Arribas, D. (2010). *PEABODY. Test de vocabulario en imágenes*. TEA Ediciones.
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M., y Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual disabilities*, 27, 212-225. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Federación de Gremios de Editores de España (2021). Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. Disponible en línea. <https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2022/02/habits-lectura-compra-llibres-1.pdf>
- Flewitt, R., Nind, M., y Payler, J. (2009). “If she’s left with books she’ll just eat them”: Considering inclusive multimodal literacy practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (20), 211–233. <https://doi.org/10.1177/1468798409105587>

- García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: análisis de los BookTubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, (48), 94-114.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., y Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed). Pearson.
- Hernández, B., González, G., y Sánchez, J. (2018). BookTubers con jóvenes con discapacidad intelectual, pasión por leer. *En Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2018, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (pp. 133-134). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hovland, J. B. (2020). Inclusive Comprehension Strategy Instruction: Reciprocal Teaching and Adolescents with Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 52(6), 404-413. <https://doi.org/10.1177/0040059920914334>
- Huang, Y., Wang, Y., & Ye, F. (2019). A Study of the Application of Word cloud Visualization in College English Teaching. *International Journal of Information and Education Technology*, 9 (2), 119-122.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Li, H., Zhou, X., Li, Z., Wu, H., Lin, J., y Li, X. (2021). The effects of incorporating extended conversations into video-based story retelling instruction on oral narrative skills in adolescents with intellectual disability in China. *Research in developmental disabilities*, 119, 104116. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104116>
- Locher, F.M. y Pfoft, M. (2019). Measuring reading volume in large-scale assessments: A comparison of an overall evaluation and a differentiated evaluation relating different text types. *Diagnostica*, 60(1), 26–36. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000203>.
- López, V. (2020). *Meriendas dialógicas desde casa*. [Trabajo fin de Máster. Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/78094>
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., y Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>.
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 1-6.
- Morgan, M. F., Moni, K. B., y Jobling, A. (2009). Who? Where? What? When? Why? How? Question words—What do they mean? *British Journal of Learning Disabilities*, 37(3), 178-185. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2008.00539.x>
- Nomura, M., Nielsen, G. S., y Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for Easy-to-read Materials*, IFLA Professional Reports, No. 120. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Palincsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pérez, C. y Ávila, V. (2017). Club de lectura fácil para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down*. 34, 38-50
- Pujol, C. (2018). *Intrépidas. Los excepcionales viajes de 25 exploradoras*. Pastel de Luna.
- Pujol, C. y Ortega, R. (2018). *Intrépidas-Los excepcionales viajes de 25 exploradoras*. Pastel de Luna.
- Qianqian Wang, Q., Ma, M., Li, M., Huang, Y., y Wang, T. (2022). Impact of home literacy environment on literacy development of children with intellectual disabilities: A moderated mediation model. *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 126-138.

- Robinson, D., Moore, N., & Harris, C. (2019). The impact of books on social inclusion and development and well-being among children and young people with severe and profound learning disabilities: Recognising the unrecognised cohort. *British Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 91-104.
- Salvador, E. y Serra, E. (2018). El Mapa de clubs de Lectura Fácil. *Jornades Lectura Fàcil de la Generalitat Valenciana*. Universitat de València, ERI-Lectura 18-19 mayo. <http://ir.uv.es/4zhj7IR>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Stanovich K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. En Torgesen J., y Wong B. (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 87–131). Academic Press.
- Stein, N. L., y Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.). *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Ablex. 53–120.
- Toro, J., Cervera, M., y Urío, C. (2000). EMLE Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000. *Manual de referencia*. COHS.
- van Bergen, E., Hart, S. A., Latvala, A., Vuoksimaa, E., Tolvanen, A., y Torppa, M. (2022). Literacy skills seem to fuel literacy enjoyment, rather than vice versa. *Developmental Science*, 00, e13325. <https://doi.org/10.1111/desc.13325>
- Yuste, C. y Yuste, D. (2011). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Nivel E (BADYG-E)*. Editorial. CEPE.
- Zarcero, S. (2015). El Club de Lectura Fácil de AFANIAS y su impacto en Pozuelo de Alarcón. [Póster] En *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad*. INICO. <https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/202.pdf>
- Zhou, L., y Li, F. (2020). A review of the largest online teaching in China for elementary and middle school students during the COVID-19 pandemic. *Best Evidence in Chinese Education*, 5(1), 549-567.

How to cite this paper:

Ávila, V y Gil, L. (2023). Estrategias pedagógicas novedosas para motivar a leer a jóvenes con discapacidad intelectual: presentación de una experiencia. *Journal of Literary Education*, (7), 84-111. <https://doi.org/10.7203/JLE.7.26948>