

# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 45

## FORMACIÓN INICIAL DE LA DOCENCIA Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: FACTORES DE CAMBIO SOCIAL EN EL HORIZONTE 2030

2º TRIMESTRE, ABRIL 2024 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 4-21

RECIBIDO: 7/2/2024 – ACEPTADO: 18/4/2024

### ENSEÑANZA DE MEDIACIÓN EN LECTURA FÁCIL:

UN ESTUDIO CONTRASTIVO EN  
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO  
DE ESPAÑA Y CHILE

### MEDIATION TEACHING IN EASY READING:

A CONTRASTIVE STUDY'S INITIAL TEACHER  
TRAINING IN SPAIN AND CHILE

PAULA RIVERA JURADO / [PAULA.RIVERA@UCA.ES](mailto:PAULA.RIVERA@UCA.ES)

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, ESPAÑA

MARCELA JARPA AZAGRA / [MARCELA.JARPA@PUCV.CL](mailto:MARCELA.JARPA@PUCV.CL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE

CAROLINA GONZÁLEZ RAMÍREZ / [CAROLINA.GONZALEZ.R@PUCV.CL](mailto:CAROLINA.GONZALEZ.R@PUCV.CL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE

PAMELA ARREY / [PAMELA.ARREY.V@MAIL.PUCV.CL](mailto:PAMELA.ARREY.V@MAIL.PUCV.CL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE

ESTUDIO REALIZADO EN EL MARCO DE PROYECTO FONDART 587669 FINANCIADO POR EL FONDO DE INVESTIGACIÓN DEL LIBRO Y LA LECTURA Y PROYECTO FONDECYT DE INICIACIÓN 11220015 FINANCIADO POR ANID.



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

La mediación en lectura fácil es un campo escasamente explorado tanto en la formación inicial como continua del profesorado, pero empieza a despuntar como un ámbito incipiente en la mediación lecto-literaria. Pese a que el concepto de lectura fácil se instala, habitualmente, en la formación de educadores especiales, no está incorporado en la formación de docentes como estrategia de mediación, por lo que hay muy poca evidencia respecto de su uso y beneficios en las aulas escolares. Por tanto, el objetivo de este estudio contrastivo es indagar en las prácticas de mediación en lectura fácil que se realizan en la formación inicial del profesorado en España y Chile. Los resultados preliminares muestran determinadas prácticas que se han comenzado a implementar en educación superior para la lectura fácil, la necesidad de acompañamiento en esta metodología por parte del profesorado en activo y, también, la democratización de esta metodología de mediación que permite adaptar textos literarios y no literarios, siguiendo pautas y lineamientos que ya han sido probados con excelentes resultados en distintos contextos.

## PALABRAS CLAVE

*Lectura fácil; mediación; formación inicial docente; formación permanente del profesorado; estrategias; didáctica de la literatura.*

## ABSTRACT

Mediation in easy-to-read literature remains relatively underexplored in both initial and ongoing teacher education programs, but it is beginning to emerge within the field of literary mediation. While traditionally associated with special education training, the concept of easy-to-read literature has not been fully integrated into teacher training programs as a mediation strategy. Consequently, there is limited evidence regarding its usage and benefits in school settings. Therefore, the aim of this contrastive study is to investigate the practices of easy-to-read literature mediation in initial teacher education programs in Spain and Chile. Preliminary findings reveal specific practices initiated in higher education for easy-to-read literature, highlighting the necessity for support from in-service teachers in adopting this methodology. Additionally, the study underscores the democratization of easy-to-read mediation techniques, enabling the adaptation of both literary and non-literary texts following established guidelines and principles proven effective across diverse contexts.

## KEYWORDS

*Easy reading; mediation; initial teacher training; strategies; teacher training; didactic of literature.*



## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la recepción de los textos literarios, son habituales las estrategias de reescritura para facilitar la comprensión y el disfrute de las obras por parte de los destinatarios; bajo este marco, los procesos de mediación tanto para lectura como escritura son claves para formar lectores y lectoras que tengan las herramientas necesarias para leer y producir textos de calidad estética y literaria (Bombini, 2018; Munita, 2017; González Ramírez, 2022) y, de esta manera, apropiarse del patrimonio cultural (Servén-Díez, 2012). La lectura o recepción que implica el discurso modificado (Bortolussi, 1985) debe adecuarse a las exigencias impuestas por la naturaleza esencial de receptores y receptoras. Las adaptaciones de textos literarios, por ejemplo, son discursos modificados en los que se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto (Sotomayor, 2005). Según esta definición, la modificación que se hace del texto original se justifica de acuerdo con las necesidades del receptor, habitualmente, lectores y lectoras en formación o con dificultades, que aún no poseen una competencia lecto-literaria suficiente para enfrentarse al texto de origen.

Sin embargo, aunque por una parte la labor de adaptación haya sido considerada, en ocasiones, como “un despojamiento de contenidos en la obra que terminará afectando a su expresión literaria” (Cerrillo, 2013, p. 22), por otra parte, están impulsándose esfuerzos para conseguir una igualdad real de oportunidades en materia de acceso a la lectura (Anula *et al.*, 2005; González Ramírez *et al.*, 2023; Jarpa Azagra *et al.*, 2023). Así, desde la idea de democratizar el acceso a la lectura y la literatura, se han concretado y elaborado pautas orientadas a facilitar el acceso a la lectura de la población no lectora habitual. La sistematización de estas pautas ha dado lugar al concepto de lectura fácil como metodología de adaptación de textos literarios y no literarios.

Habitualmente, se ha asumido que los colectivos a los que se destina el material adaptado a lectura fácil son personas con dificultades lectoras de carácter permanente o circunstancial (Mayol, 2003), de ahí que el concepto se asocie a la formación de educadores especiales. Sin embargo, se aboga porque la metodología en lectura fácil se incorpore y arraigue en la formación docente en general como estrategia de mediación. En este sentido, dada la escasa evidencia que hay en el ámbito de la mediación de los beneficios de la lectura fácil en las aulas escolares, el objetivo de este trabajo se centra en explorar el panorama didáctico en lectura fácil que se empieza a perfilar en formación inicial a partir de un estudio contrastivo de investigación acción participante en Universidades de España y Chile.

### 1.1. LA LECTURA FÁCIL, CONCEPTUALIZACIÓN PARA FORMACIÓN DOCENTE

Según la definición que aportan Anula *et. al.* (2005, p.14), la lectura fácil:

“es un método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de recomendaciones o pautas lingüísticas y ortotipográficas a las que deben atenerse los materiales creados al amparo de dicho concepto”.

En este sentido, se ha de tener presente, que los textos literarios adaptados a lectura fácil, son fieles a la intención y al sentido de los textos originales. La adaptación lingüística de los textos

literarios ha de responder a criterios de simplicidad. Por ello, es muy importante no entender las adaptaciones a lectura fácil como adaptaciones infantilizadas sino como un texto que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado o hipertexto (Sotomayor, 2005). En base a lo anterior, los textos elaborados según los criterios de lectura fácil (LF) constituyen un valioso apoyo para mediadores y mediadoras en la tarea de ayudar a aquellos receptores con dificultades lectoras transitorias o permanentes a adquirir o a recuperar el placer de leer y a no sentirse excluidos de la sociedad (Salvador, 2007).

A grandes rasgos, las pautas que establece la metodología en lectura fácil para la adaptación de los textos literarios (Serra, 2011) tienen que ver, esencialmente, con el contenido, el lenguaje y la tipografía empleada. La certificación del rigor de estas pautas ha de venir avalada por la Asociación Lectura Fácil, que es el organismo que se encarga de seguir las directrices internacionales promovidas por la IFLA (International Federation of Library Association and Institutions) (Nomura et. al., 2012). Los textos adaptados a lectura fácil (Salvador, 2007), en cuanto a contenido, han de narrar una historia concreta y lógica con una sola línea argumental. En cuanto al lenguaje, han de evitarse términos que resulten abstractos o simbólicos, palabras difíciles, así como extranjerismos. En el caso de que no se pueda prescindir de un término que resulte imprescindible para ser rigurosos con la obra original, este deberá glosarse al margen y aparecer en negrita o en otro color (Imagen 1). Por último, sobre la tipografía y disposición del texto, han de presentarse con un interlineado generoso y alineados en bandera, de manera que cada línea sea una unidad sintáctica.

#### Imagen 1. Don Quijote de la Mancha de fácil lectura

En un pueblo de la Mancha,  
de cuyo nombre no quiero acordarme,  
vivió no hace mucho tiempo un **hidalgo**.

Nuestro hidalgo se llamaba Alonso Quijano.  
Tenía muchos años y era muy delgado.  
Don Alonso poseía un caballo flaco,  
unas tierras y una casa muy grande.  
El hidalgo vivía con su joven sobrina  
y una criada.

Un **hidalgo** era  
una persona  
que había  
heredado  
tierras y vivía  
sin tener que  
trabajar.  
Era un noble.

Fuente: Adaptación de Anula et. al. (2005)

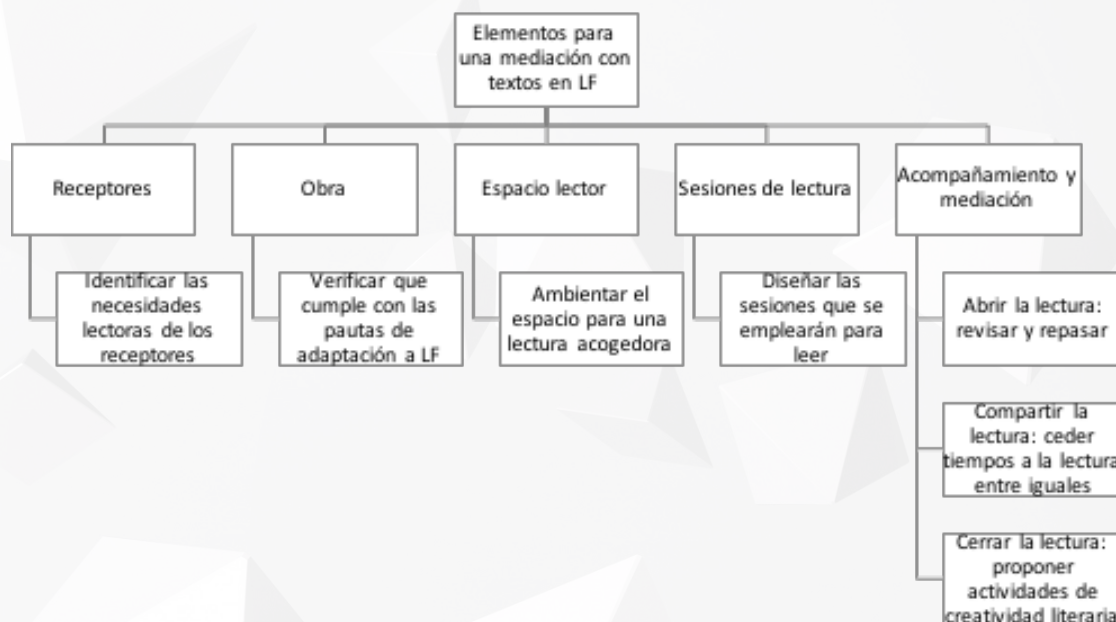
Estudios como los de Romero-Caracuel (2022) revelan que la implantación de recursos literarios adaptables sigue siendo una actividad pendiente en las aulas. Según este trabajo, alumnos y alumnas entre 8 y 10 años afirmaban querer leer más si tuvieran acceso a un tipo de lectura más sencilla. Por tanto, parece inexcusable que empiecen a vislumbrarse en formación en didáctica de la literatura, en general, y en formación para la mediación, en particular, espacios que divulguen las adaptaciones a lectura fácil como estrategia para democratizar los textos literarios.



## 1.2. LA LECTURA FÁCIL, MEDIACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA

La motivación lectora se vincula a la mediación del/la docente que ejerce de facilitador/a. Así, el derecho a la cultura literaria viene avalado por una mediación de calidad. ¿Cómo dinamizar el material adaptado a lectura fácil? ¿Cuáles son las exigencias para una buena mediación? En la figura 1, se desarrollan aquellos elementos que, inspirados en las propuestas de acompañamiento lector (Solé, 1992), se consideran indispensables para acometer la tarea de mediar entre los textos adaptados a lectura fácil y sus principales receptores.

**Figura 1. Elementos para una mediación con textos en LF**



**Fuente: elaboración propia**

En el ejercicio del buen mediar, se señala que el profesorado ha de ser conocedor de los/as participantes receptores de sus intervenciones mediadoras (Cerrillo, 2010; Lluch, 2010; González *et al.*, 2022). En este sentido, planteamos que el primero de los elementos a tener en cuenta antes de acompañar la lectura sea la identificación de aquellas necesidades lectoras de los receptores y receptoras: obras clásicas para alumnado con dislexia, textos de carácter funcional para jóvenes con discapacidad cognitiva (Alcántara, 2022; Jarpa-Azagra *et al.*, 2023; González Ramírez *et al.*, 2023), etc. En cualquier caso, la recepción va a determinar la elección de la obra; de ahí que los mediadores y mediadoras tengan en su haber todas aquellas opciones que los materiales adaptados con el sello Lectura Fácil ofrecen (Rivera *et al.*, 2024): álbumes ilustrados, textos de no ficción, adaptaciones de clásicos, entre otros.

El espacio lector, igualmente, también es un elemento a tener en consideración. La decoración que se haga del espacio que se destine a la lectura ha de dar cuenta de la actividad literaria que ahí se está llevando a cabo (Correro y Real, 2019). Por último, la planificación de las sesiones que se van a destinar a la lectura contribuirá igualmente a una mediación exitosa. Con todo ello, en el caso de que sean varias las sesiones que se necesiten para leer, estas se organizarán en los tres momentos claves: el antes, que se destinará a dar la bienvenida a los lectores y lectoras y a revisar lo ocurrido en la obra tras la última sesión; el durante, en el que los tiempos

para la lectura compartida se distribuirán entre el mediador/a y los lectores y lectoras y, en tercer lugar, el después, donde se pueden plantear actividades de carácter productivo que contribuyan al desarrollo de la imaginación y la escritura creativa de los receptores y receptoras.

### 1.3. LA LECTURA FÁCIL, PROPUESTAS DE ÉXITO DE CARÁCTER INCLUSIVO

Desde el ámbito científico, Rivero y Saldaña (2020) abogan porque haya más estudios que identifiquen la validez de las adaptaciones para ofrecer mayores evidencias de mejora en comprensión lectora y, por ende, en el disfrute de la lectura. En este sentido, investigaciones como las de Alcázar (2017, 2023), sí han encontrado evidencias de que la Lectura Fácil mejora la comprensión lectora de las personas con necesidades de textos adaptados y, por extensión, facilita el placer lector de estos receptores y receptoras, poniendo a su alcance los beneficios de la lectura. En esta línea, el panorama de estudios sobre experiencias de éxito en LF es desigual: si bien estos trabajos ponen el acento en el material adaptado (Ballaz, 2011) y las características de los receptores (Acosta et. al., 2023; Toro y Vived, 2021), se echan en falta estudios paralelos que amplíen la mirada de este circuito literario, focalizando en la mediación y los recursos utilizados para estos fines. Sobre ello, Romero *et al.* (2021) han mostrado un interés incipiente por la necesidad de la formación en lectura fácil entre los futuros y futuras docentes.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

### 2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación apunta a contrastar prácticas de enseñanza para la mediación en lectura literaria en dos contextos académicos de formación inicial de docentes. Los objetivos específicos son:

- 1.- Caracterizar las prácticas de enseñanza para la mediación con textos literarios en lectura fácil entre estudiantes de formación inicial docente chilenos.
- 2.- Caracterizar las prácticas de enseñanza para la mediación con textos literarios en lectura fácil entre estudiantes de formación inicial docente españoles.
- 3.- Caracterizar las estrategias de mediación de lectura literaria y que puedan enseñarse para trabajar textos literarios en lectura fácil en estudiantes de formación inicial docente chilenos.

### 2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio aplica la metodología de Investigación-Acción Participante (IAP) (McNiff, 2013; Creswell, 2014), pues el foco central está en buscar la participación activa de los sujetos de estudio en el proceso investigativo para generar cambios prácticos y mejorar sus contextos de aprendizaje desde una perspectiva contextual y de justicia social.

### 2.3. ÁMBITO DE ESTUDIO

Para este estudio, se contó con la colaboración de docentes en formación y docentes en ejercicio; en el caso de los futuros maestros y maestras, 13 son profesores/as en formación pro-

venientes 3 universidades del Consejo de Rectoras y Rectores de Chile (CRUCH) y 16 de una universidad española; igualmente, se contó con la participación de 4 profesoras en ejercicio, educadoras diferenciales, además de 6 académicos del área de didáctica de la literatura. Es preciso señalar que se cumplieron todas las normas bioéticas de las universidades patrocinantes, las que se evidencian en los códigos de certificación bioéticas que implica la aplicación de consentimientos informados los que debieron ser firmados por los/las participantes en cuestión.

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

La metodología empleada -Investigación-Acción Participante (IAP)- combina la investigación y la acción de manera integrada, involucrando a los/las participantes en la toma de decisiones y en la implementación de soluciones. El trabajo de campo se concreta en un estudio multietapas, siendo la fase de aplicación-observación, donde se contempla la recopilación de datos; para lograr el diseño formativo en el marco de la IAP, se realizaron las siguientes fases:

- a) Diagnóstico: revisión documental de literatura específica sobre temas de mediación en la formación inicial y continua del profesorado, así como también revisión sobre literatura sobre lectura fácil y estrategias de adaptación de los textos. Esto fue complementado con entrevistas semiestructuradas a académicos y 1 grupo focal con estudiantes de carreras de formación del profesorado de Lengua y Literatura.
- b) Aplicación: en esta etapa se contemplan la planificación, acción, observación, reflexión, participantes, cambio social y empowerment, colaboración y diálogo, contextualización (ver Tabla 1).
- c) Implementación: puesta en práctica del diseño y evaluación de la implementación.

De acuerdo al marco teórico general, la investigación se sitúa en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) dado que plantea una reflexión sobre el trabajo docente y sobre la propia realidad educativa, pilares esenciales que constituyen la investigación en DLL (Aguilar, 2022).

A continuación, se explican los principales elementos de la IAP y cómo se han aplicado en este estudio.

**Tabla 1: Aplicación de la Metodología IAP en el estudio**

Ciclo de Aplicación			
		Chile	España
<b>Planificación</b>	Se inicia con la identificación de un problema o situación que los/as participantes desean abordar. En esta etapa, se diseñan estrategias y se establecen objetivos de acción.	El enfoque del currículum nacional releva la lectura funcional por sobre las experiencias de disfrute estético para aquellos niños/as y jóvenes con discapacidad intelectual. Por lo que las experiencias de disfrute lector son escasas.	Los participantes han de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter integrador como objetivos de acción orientados a democratizar la lectura literaria en Educación Primaria.



<b>Acción</b>	Se implementan las acciones planificadas para abordar el problema identificado. Esta fase implica la intervención directa en el contexto en el que se desarrolla la investigación.	Se diseña un modelo de secuencia didáctica con diversas estrategias diversificadas para motivar el interés y sentido de logro.	Se diseña un modelo de secuencia didáctica en tres fases para abordar los objetivos de acción cuyo producto final es la reelaboración de una adaptación a lectura fácil. El proceso combina la lectura académica sobre la problemática (el acceso a la lectura literaria) con otras acciones de ámbito práctico.
<b>Observación</b>	Se recopilan datos y se observa el impacto de las acciones llevadas a cabo. La recolección de datos puede incluir entrevistas, encuestas, observación participante, entre otros métodos.	Durante el proceso se aplicaron: focus group a estudiantes y profesorado con el fin de conocer sus intereses y expectativas; durante la implementación se aplicó observación participante y finalmente, encuestas de satisfacción.	Los datos recogidos se basan en la observación participante y notas de campo.
<b>Reflexión</b>	Los/as participantes y los investigadores e investigadoras reflexionan sobre los resultados de la acción y las observaciones. Esta reflexión alimenta el proceso de toma de decisiones para la siguiente iteración del ciclo.	Las reuniones sostenidas con los/as participantes permitieron ajustar los materiales para que sean más accesibles, desde el punto de vista de la usabilidad manual y de la comprensión de las tareas.	Cada una de las fases de la secuencia termina con la reflexión compartida entre formador y participantes sobre los hallazgos que van a conducir a dar respuestas a la problemática.
<b>Condiciones de aplicación</b>			
<b>Participantes</b>	No son simplemente objetos de estudio, sino que desempeñan un papel activo en todo el proceso. Se les involucra en la identificación de problemas, la toma de decisiones y la implementación de soluciones.	5 profesoras en formación, quienes desarrollaron su trabajo final de grado, aplicando el diseño e implementación de una secuencia didáctica de mediación literaria en dos escuelas especiales chilenas. En la aplicación, el primer grupo correspondió a 8 jóvenes y dos profesoras; el segundo grupo fueron 12 jóvenes y 2 profesoras. Las edades eran entre 16 y 21 años.	16 estudiantes del 3º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz que cursan la mención de Currículo Integrado cuyas edades oscilan entre los 20 y los 23 años.
<b>Cambio social y empowerment</b>	Busca generar cambios prácticos y significativos en la realidad estudiada. Además, se centra en empoderar a los/as participantes, fortaleciendo sus capacidades y habilidades para abordar sus propios problemas.	El proyecto educativo del Trabajo Final de Grado buscaba entregar experiencia de lectura y escritura literaria a jóvenes con discapacidad intelectual.	El impacto cobró forma de reajustes en las adaptaciones de textos literarios a lectura fácil, impulsando la revisión de textos ya editados.



<b>Colaboración y diálogo</b>	La comunicación abierta y la colaboración entre los investigadores e investigadoras y los participantes son fundamentales. Se fomenta el diálogo constante para comprender las perspectivas y experiencias de los/as participantes.	El equipo de estudiantes de la Universidad junto a su profesora guía el trabajo en directa colaboración con las y los profesores de la escuela especial, quienes dieron los lineamientos para el diseño de los materiales y las condiciones de aplicación de estos con el curso seleccionado.	La secuencia propició el debate compartido entre formador/y participantes estableciendo momentos de reflexiones compartidas en torno a los hallazgos en las adaptaciones de textos a lectura fácil que enriquecieron los productos finales de los estudiantes de cara a dar respuesta a la problemática.
<b>Contextualización</b>	La investigación se realiza en el contexto específico en el que se manifiestan los problemas, reconociendo la importancia de comprender particularidades locales.	Desde la Universidad, el diseño de la secuencia didáctica se desarrolla en la asignatura de Trabajo Final de Grado bajo la modalidad de implementación de proyectos educativos. Desde la implementación, se trabajó con una escuela especial chilena y con el curso de Laboral 1.	La experiencia se contextualiza en la asignatura <i>Competencias Comunicativas en el Currículo Integrado</i> , del Grado en Educación Primaria, en paralelo con el periodo de prácticas en centros escolares de los y las participantes, de modo que identifican la problemática en contextos reales de aula.

**Fuente: elaboración propia**

En resumen, lo relevante de utilizar esta metodología de Investigación-Acción Participante es que resulta posible combinar la investigación con la acción práctica, promoviendo la participación activa de los/as sujetos de estudio en la toma de decisiones y la implementación de soluciones.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA MEDIACIÓN EN LECTURA FÁCIL EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE CHILENA

#### 4.1.1 Fase 1

Se realizó un proceso de diagnóstico, considerando 4 entrevistas semiestructuradas con académicos de didáctica de la literatura, 1 grupo focal con 8 estudiantes de carreras de pedagogía en Lengua y Literatura, 2 grupos focales con profesoras en ejercicio del área de educación especial en el contexto de formación del profesorado chileno; en cuanto a la formación de profesorado español, se realizaron seminarios formativos para abordar el acceso a la literatura a través de la metodología de lectura fácil. Para ello se consideró la conceptualización de la lectura fácil y prospección hacia el diseño de los materiales de la secuencia didáctica del proyecto. Esta fase permitió el levantamiento de necesidades formativas en el área de lectura fácil, puesto que es un área escasamente abordada en el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado. Entre las principales deficiencias se encuentran:

- Falta de formación teórica y práctica para mediar la escritura y lectura en personas con discapacidad intelectual.

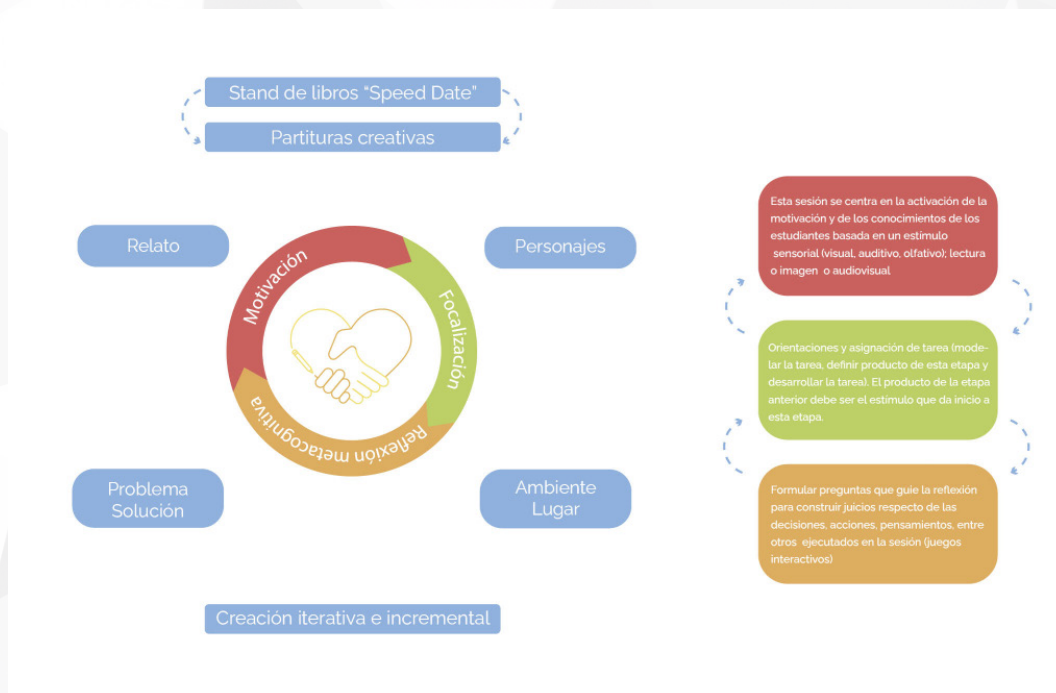
- Desconocimiento de estrategias para adaptar los textos a lectura fácil.
- Estrategias de mediación tanto para lectura como escritura en lectura fácil.

### 4.1.2 Fase 2

Diseño de una secuencia didáctica que permita abordar la lectura literaria y escritura creativa desde una perspectiva socioconstructivista y desde la creación iterativa e incremental. Es decir, que el profesor o profesora entrega los andamiajes de forma gradual y así los/as niños/as y jóvenes con discapacidad pueden ir construyendo paulatinamente su narración a partir de la integración de la lectura fácil y escritura de proceso. La secuencia releva el texto narrativo como eje de acción de la creación literaria, pues como lo plantea Bruner (2003) el acto de relatar o de narrar es algo “natural”, que desarrollamos tempranamente, incluso desde la niñez. Otro aspecto importante del modelo es que se definen procesos cognitivos y acciones asociadas a ellos, para que así la construcción de relato tenga andamiajes concretos y recursos didácticos.

Los principales procesos implicados corresponden a: motivación, la cual está centrada en la activación de los conocimientos previos de los/as jóvenes basados en los estímulos de lectura fácil e imágenes audiovisuales. En cuanto a la focalización, se dan las orientaciones y asignaciones de las tareas que deben realizar los/as jóvenes en cada etapa de la secuencia, siendo el producto de la etapa anterior un estímulo que da inicio a la siguiente etapa. Así también, la reflexión metacognitiva es el último proceso implicado, ya que se formulan preguntas que guían la reflexión para construir las futuras decisiones, acciones, pensamientos que son ejecutados en cada sesión. A continuación, la figura 2 muestra el modelo de andamiaje de la secuencia didáctica.

**Figura 2: Modelo de secuencia didáctica de lectura y escritura literaria**



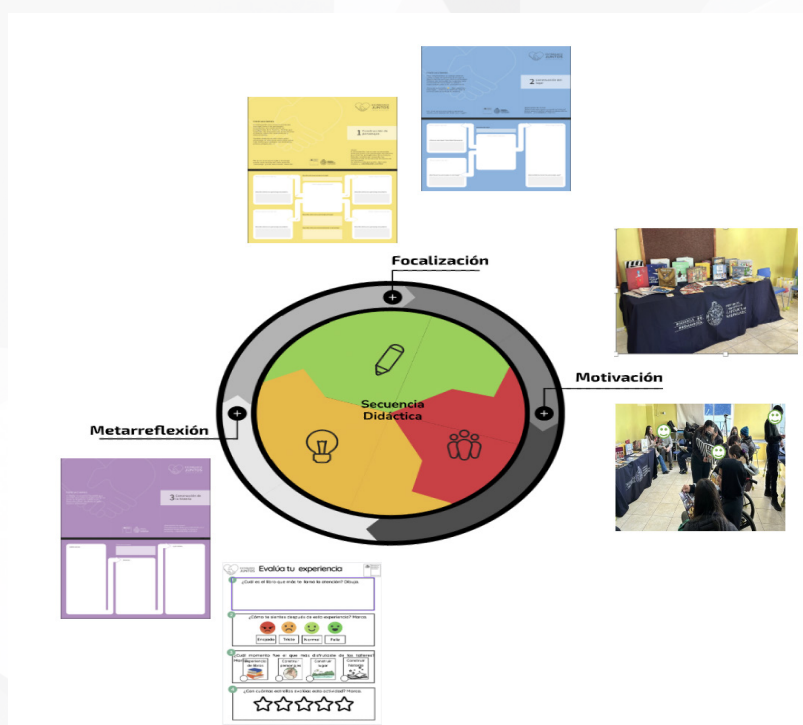
Fuente: elaboración propia



### 4.1.3 Fase 3

Diseño de recursos didácticos que se ajustaron a cada etapa de la secuencia didáctica y en concordancia con las perspectivas teóricas. La etapa de Motivación contempló la realización de un stand de obras literarias diversas (comics, libros álbum, textos ilustrados de no ficción, manga, cuentos, poemas, etc.). Los/as estudiantes se acercaban y luego con mediación de los/as integrantes del equipo del proyecto y de sus profesoras, se les leían los diversos textos. Luego, para la etapa de Focalización, se diseñaron fichas narrativas de completación (con instrucciones de lectura fácil) para que pudieran crear su historia, escribirla o dibujarla, según sus habilidades, también con mediación de los/las especialistas. Finalmente, en la etapa de Metarreflexión, los/as estudiantes podían compartir con el grupo sus historias y, posteriormente, evaluaron la actividad con una encuesta con código QR, desde el celular o en papel. La figura 3 muestra las etapas junto a los materiales utilizados.

**Figura 3: Recursos de la secuencia didáctica**



**Fuente: elaboración propia**

La realización de este proyecto<sup>1</sup> permitió tener una mirada integral de las experiencias que tienen en Chile estudiantes con discapacidad intelectual y también la forma en que los/as docentes las abordan, apoyados por el trabajo que va en la línea de investigar cómo se está formando a los futuros y futuras docentes de lengua y literatura para posteriormente levantar estrategias de mediación que pueden aplicar en los distintos espacios educativos formales y no formales en los que se desempeñarán, desarrollando el gusto por la lectura literaria y la escritura creativa en vías del fomento lector<sup>2</sup>. El trabajo colaborativo entre los profesores y profesoras en formación, los/as estudiantes, apoderados/as y educadores/as entregó la posibilidad de co-diseñar

<sup>1</sup> Proyecto FONDART folio 587669 financiado por Fondo de Investigación del Libro y la Lectura.

<sup>2</sup> Proyecto Fondecyt de Iniciación 11220015 financiado por ANID.

material didáctico adaptado a las necesidades de sus receptores y receptoras, utilizando, por ejemplo, lectura fácil como estrategia para democratizar el acceso y divulgación de las obras.

## 4.2. SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA MEDIACIÓN EN LECTURA FÁCIL EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ESPAÑOL

**Tabla 2: Modelo de secuenciación para la mediación con textos literarios en lectura fácil entre estudiantes de formación inicial docente españoles**

Bloque 1. Leemos en fácil	Bloque 2. Bibliografía de referencia	Bloque 3. Prácticas
<i>Don Quijote de la Mancha</i> de Fácil Lectura	Una mirada a los clásicos en la formación inicial de maestros y maestras desde la Lectura Fácil	Validación de la adaptación según plantilla (Anexo 1)
<i>El principito</i> . Edición adaptada a lectura fácil	Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación	Re-adaptación de un capítulo a lectura fácil (Imagen 1).
<i>La vuelta al mundo en 80 días</i> (edición LF)	Estimular la lectura: las posibilidades del material de lectura fácil	
	Concepto de "lectura fácil" y tipología de usuarios y usuarias	
	Hacer fácil un clásico	

**Fuente: elaboración propia**

### 4.2.1. Fase 1

La primera fase de la secuencia se inicia con la lectura compartida de fragmentos de textos literarios en versión original, por un lado y, por otra, adaptados a lectura fácil. En concreto, se ha prestado especial atención a obras canónicas de la literatura universal como son *Don Quijote de la Mancha*, *El principito* y *La vuelta al mundo en ochenta días*.

De manera intuitiva, los y las estudiantes comienzan con la mediación del/ la docente a identificar las características propias que están definiendo la lectura adaptada: en primer lugar, la disposición ortotipográfica; en segundo lugar, el uso de glosas al margen para aclarar algún término de difícil comprensión y, por último, la claridad en el empleo de oraciones sencillas frente al uso de una sintaxis compleja. Así, el descubrimiento de los textos adaptados a lectura fácil se efectúa desde la manipulación y comentario compartido de los mecanismos que definen a esta lectura.

### 4.2.2 Fase 2

Una vez que se exploran de manera intuitiva los mecanismos de adaptación a lectura fácil, se inicia el momento de acceder a la lectura de textos académicos sobre el tema para conceptualizar la metodología en lectura fácil. Los textos seleccionados tienen que ver con el valor de la formación de maestros y maestras en lectura fácil, los mecanismos de adaptación que exigen que los materiales a LF y la tipología de receptores y receptoras a los que se destinan estas adaptaciones.



### 4.2.3. Fase 3

Tras la lectura de textos académicos y obras literarias adaptadas a LF, la fase 3 se concreta en la revisión de un capítulo de obra clásica adaptada a lectura fácil cuyos hallazgos van a dar lugar a una nueva reescritura de capítulos según las carencias detectadas. Para la revisión de la adaptación los y las estudiantes se han servido de una plantilla (Anexo 1) cuyos descriptores se orientan a valorar el léxico, la sintaxis y la cohesión. Algunos resultados (Tabla 3) identifican -para la adaptación de *La vuelta al mundo en 80 días*- la repetición de determinados sustantivos para nombrar a los protagonistas (pauta de estilo que se recomienda para los textos en LF), el empleo de algunos extranjerismos (lo que se sugiere evitar para no entorpecer la lectura) así como el uso de algunas abreviaturas, que también se aconseja no emplear en los textos adaptados a LF. La tabla 3 recoge algunos de estos resultados alcanzados por los/as estudiantes, hallazgos que evidencian una cierta soltura en la identificación de marcas propias de textos a LF (por ejemplo, oraciones cortas, vocabulario de uso cotidiano, entre otras) y un conocimiento incipiente de estos futuros mediadores y mediadores sobre cómo mejorar los textos que se deseen adaptar a fácil lectura:


**Tabla 3: parte del análisis de la adaptación (revisión del léxico)**

¿Se ha procurado ser sistemático al utilizar las palabras (a pesar del hecho de que la repetición haya afectado al estilo de redacción)?	✓	✗	Por una parte, se puede afirmar que con ciertas palabras sí se ha sido sistemático, un claro ejemplo de ello es usar siempre el sustantivo "Londres" (páginas 9, 13 y 18) como ciudad de origen de Fogg y como lugar donde transcurren los hechos durante el primer capítulo. En cambio, se puede apreciar que al club donde Fogg solía acudir a diario lo denominan de varias formas: Reform Club (página 10) o Club (páginas 12 y 14).
¿Se han evitado palabras de otro idioma?	✓	✗	Por un lado no, ya que se utilizan algunos términos como <i>gentleman</i> (página 12), palabra que se podría sustituir por caballero y así evitar términos en otro idioma. Aún así, dicha palabra se glosa en el margen, además de utilizarse en el texto con cursiva. Otros ejemplos son los nombres propios <i>Phileas Fogg</i> (páginas 9, 10, 13, 14, 17, 18) y <i>Reform Club</i> (página 10), los cuales se encuentran en el cuerpo del texto. En cambio, en otras palabras sí se han evitados los extranjerismos como sustituir el sustantivo propio del criado <i>Passepartout</i> por Picaporte (página 3,7 y 9).
¿Se ha evitado el uso de jergas, abreviaturas o iniciales?	✓		Se han evitado el uso de abreviaturas, un claro ejemplo que se repite a lo largo del capítulo 1 es cuando nombran constantemente al "señor Fogg" (páginas 13, 14 y 15), esto se podría usar de forma abreviada como Sr. Fogg. Otro de los ejemplos donde podría aparecer otro sustantivo abreviado es Estados Unidos como EE.UU.
¿Se repiten sustantivos para nombrar a los personajes durante toda la obra?	✓	✗	A pesar de no utilizar una misma palabra para designar a cada uno de los personajes de la obra, sí que se utilizan, de manera reiterada, diferentes términos para nombrarlos durante la longitud del texto. Esto se puede observar en el caso del protagonista, el cual es nombrado con los términos "Phileas Fogg" (páginas 9, 10, 13, 14, 17 y 18), los sustantivos "Fogg" (páginas 10, 11, 12 y 14) y "amo" (páginas 12 y 17), los términos "señor Fogg" (páginas 13, 14 y 15) y el sustantivo "señor" (páginas 11, 15 y 17), de manera reiterada. Asimismo, otro ejemplo claro de este hecho se encuentra en los diferentes nombres que recibe el criado, como pueden ser el sustantivo "Picaporte" (páginas 11, 15 y 17), los términos "joven francés" (páginas 11 y 12) y el sustantivo "criado" (páginas 17 y 18).

Fuente: Creación de los estudiantes

Tras la revisión de la adaptación y verificar qué pautas de redacción se emplean o se obvian, los y las estudiantes plantearon una readaptación que contemplase, por un lado, aquellos elementos que se habían identificado como fácil lectura y, por otro lado, incorporasen aquellas acciones de mejora en consonancia con las prescripciones que han de respetar aquellos textos que adaptan a LF (Imagen 1):

**Imagen 1: ejemplares de lectura fácil que adaptaron los y las estudiantes**



**1**  
**La apuesta**


Phileas Fogg era una persona muy conocida en la alta sociedad de Londres. Él vivía en una casa situada en uno de los mejores barrios de la ciudad.

Él era un hombre ordenado y de pocas palabras. Hablaba tan poco sobre su vida y sus orígenes, que casi nadie sabía nada de él. Fogg no tenía esposa ni hijos, y tampoco se sabía quiénes eran sus padres.

Él no era aficionado a viajar, y hacía muchos años que no salía de Londres.

La única cosa cierta y conocida es que pertenecía a un club de personas ricas. Fogg iba allí a almorzar, leer el periódico, jugar a las cartas y charlar con sus compañeros todos los días. Sus compañeros son ingenieros y banqueros, gente de su misma clase social.

Después de cenar y de leer el periódico, Fogg estaba hablando con unos socios del club. Todos los socios hablaban del robo en el Banco de Londres. Hace 3 días habían robado 50.000 libras, y la policía aún no había podido atrapar al ladrón. Se sospechaba que no era un ladrón cualquiera, sino un caballero inteligente y elegante.



—¡Seguro que el ladrón ya ha huido de Londres, y a ver quién lo pilla ahora!

—Se sorprendió un ingeniero amigo de Fogg—. Pero al ladrón le costará escapar de nuestra policía. Londres tiene colonias en todo el mundo.

—¡Sí, pero la Tierra es muy grande!

—decía un trabajador del banco robado.

—Lo era antes —le debatió Fogg.

—Fogg tiene razón —dijo un banquero—. ¿No han leído el periódico de hoy? ¡Habla de un estudio que demuestra que actualmente se puede dar la vuelta al mundo en solo 80 días!

2

5

**Fuente: Creación de los y las estudiantes**

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas educativas, por lo que los mediadores y las mediadoras deben garantizar recursos y estrategias para poder acercar la lectura, en general, y la lectura de textos literarios, en particular, a todos y a todas. Asumiendo la idoneidad de la lectura fácil para tal objetivo, este trabajo ha evidenciado dos modelos de prácticas de mediación en lectura fácil que se realizan en la formación inicial del profesorado en España y Chile.

La IAP involucra a todos los actores relevantes en el proceso educativo, incluyendo a estudiantes, docentes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad. Al dar voz y agencia a estos/as participantes, se fomenta la democratización de la toma de decisiones educativas, lo que es fundamental para la justicia educativa.

Se considera que al aplicar este método de investigación es posible articular coherentemente la identificación y abordaje de las desigualdades que se dan en torno a la población que puede presentar dificultades en el acceso a experiencias lectoras variadas. Al trabajar de manera colaborativa con las comunidades educativas se pueden identificar barreras y desafíos específicos que afectan a grupos marginados o desfavorecidos, promoviendo así la equidad en el acceso



y la calidad educativa. En el caso del contexto español, la problemática ha podido identificarse en contextos reales de aula dado que los y las estudiantes han transitado por las fases de la secuencia de modo paralelo a su periodo de prácticas en centros escolares de Educación Primaria, de tal manera que esta realidad les ha llevado a poder tener en su haber estrategias como la lectura fácil para poder intervenir como mediadores y mediadoras formados en recursos de carácter literario inclusivo.

De la misma manera, resulta determinante visibilizar estas diferencias en los futuros profesores y profesoras y entregarles diversos tipos de herramientas para que tengan las competencias de abordar estas y otras problemáticas cuando se inserten a trabajar en sus contextos educativos. Entornos como los periodos de prácticas en centros escolares ofrecen oportunidades de intercambio didáctico entre mediadores y mediadoras en activo y en formación de gran valor para visibilizar la lectura fácil como estrategia de acompañamiento lector.

Cualquier selección de obras literarias para la escuela debe conformarse atendiendo a criterios didácticos y formativos y centrándose en los destinatarios y destinatarias (Cerrillo *et al.*, 2002; Gonzalez-Ramírez *et al.*, 2022; Lluch, 2010; Robledo, 2016) de ahí que se defienda el interés de la lectura fácil como estrategia para acercar la lectura a todas y todos (Sellés y Sendrós, 2016). En el contexto español, se ha explorado con mayor interés la recepción de los textos clásicos, evaluando la forma en que estas adaptaciones cuidaban las pautas a fácil lectura, de manera que este impulso a la revisión de textos ya editados contribuye a dar rigurosidad a la ediciones desde la formación crítica de los mediadores y mediadoras en el contexto chileno, puesto que no es parte de los programas de formación inicial docente.

## 6. REFERENCIAS

- Acosta, L. D., Orjuela, A. J. y Suarez-Gómez, Y. N. (2023). *Implementación de la "lectura fácil" en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual* [Trabajo Final de Grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Aguilar, C. (2022). La DLL en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestras y de maestros (2014-2015/2019-2020). *Parte I. Lenguaje y Textos*, (56), 39–55. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.13562>
- Alcántara, L. (2022). *La lectura literaria y la escritura creativa como ocio en personas con Síndrome de Down: Un estudio de caso*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cádiz].
- Alcázar, J. (2017). *La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual*. CUCC, Universidad de Alcalá.
- Alcázar, J. (2023). La Lectura Fácil y el placer de la lectura literaria en personas con discapacidad intelectual. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-11. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1202>
- Anula, A. (Dir.) (2005). *Introducción a Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Fundación Universidad Autónoma de Madrid.
- Ballaz, J. (2011). Hacer fácil un clásico. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 257, 23-27.
- Bombini, G. (2018). *La literatura. Entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana editorial.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Anthropos.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, (v. 18), pp. 17-31.
- Correro, C. y Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil, en Correro, C. y Real, N. (Coords.), *La formación de lectores literarios en la educación infantil* (pp.43-66). Octaedro.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5a ed.)*. Pearson.
- Facal Álvarez S. (2022). Lectura fácil: vislumbrando el iceberg. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 20, 9-20. <https://doi.org/10.35869/AILIJ.VOI20.4060>.
- González Ramírez, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Sophia Austral*, 28.
- González Ramírez, C. M., Jarpa-Azagra, M., Catalán-Henríquez, S. L. y Vega-Córdova, V. del P. (2023). Prácticas de lectura de textos no ficcionales de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 320–339. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17424>
- Jarpa Azagra, M; González Ramírez, C; Vega Córdova, V; Spencer, H y Exss Cid, K. (2023). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones sobre Lectura*. 18(2), 28-55. <https://s://doi.org/10/isl.2.18.2023.17794>



- Lluch, G. (Ed.) (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthropos.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice: Principles and practice (3a ed.)*. Routledge.
- Nomura, M., Nielsen, G. S., & Tronbacke, B. (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil. Creacesible*. [Traducción del original Guidelines for easy-to-read materials. IFLA. 2010].
- Mayol, M. C. (2003). Concepto de "Lectura Fácil y tipología de usuarios". *Educación y Biblioteca*, 136, 76-80.
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe. Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (17). <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Rivera, P., Alcántara, L. y Romero, M.F. (2024). *La Lectura Fácil como recurso inclusivo en la formación de lectores literarios*. Dossier Graó.
- Rivero, M., y Saldaña, D. (2020). ¿Legibilidad es sinónimo de comprensión en Lectura Fácil? Una revisión de estudios sobre comprensión lectora en textos adaptados o simplificados y su calidad metodológica. En A.E. Díez-Mediavilla, R. Gutiérrez-Fresneda (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 714-728). Octaedro.
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Ibbey Chile, Fundación SM.
- Romero-Caracuel, B. (2022). *Introducción a la lectura fácil a través del Proyecto de Trabajo Global en las aulas de Educación Primaria* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Cádiz].
- Romero, M.F.; Heredia, H.; Rivera, P. (2021). Una mirada a los clásicos en la formación inicial de maestro desde la Lectura Fácil. *Educação & Formação*. 6 - 1, 1 - 18.
- Salvador, E. (2007). Estimular la lectura: las posibilidades del material de lectura fácil. *Aula de Innovación Educativa*, 167, 27-29.
- Sellés, M. A. y Sendrós, M. (2016). *¡Leemos! Propuestas prácticas para acercar la lectura a todos*. Horsori.
- Serra, T. (2011). Los clásicos literarios de una forma más cercana al lector. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 257, 29-31.
- Servén-Díez, C. (2012). María Luz Morales y la promoción de la lectura infantil. *Álabe Revista De Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (5). <https://doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.3>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación, número extraordinario*, 217-238.
- Toro, J., y Vived, E. (2021). *Adaptación de textos con la metodología de Lectura Fácil: Una experiencia en jóvenes con síndrome de Down* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Zaragoza].



## 7. ANEXOS

### ANEXO 1. VALIDACIÓN DE LA ADAPTACIÓN

Título y autoría de la obra:

Adaptador/a:

Editorial y año de edición:

Nº de páginas:

En cuanto al léxico:	✓	X	
– ¿Se han evitado los conceptos abstractos?			
– ¿Se han empleado palabras de uso habitual?			
– ¿Se ha procurado ser sistemático al utilizar las palabras (a pesar del hecho de que la repetición haya afectado al estilo de redacción)?			
– ¿Se han evitado palabras de otro idioma?			
– ¿Se ha evitado el uso de jergas, abreviaturas o iniciales?			
– ¿Se repiten sustantivos para nombrar a los personajes durante toda la obra?			
– ¿Se han buscado sinónimos para aquellas palabras que puedan haber quedado en desuso?			
– ¿Se han buscado sinónimos para facilitar la comprensión?			

En cuanto a la sintaxis:	✓	X	
– ¿Se recurre a estructuras paralelísticas respetando el orden de sujeto + verbo + complementos?			
– ¿Se evitan las estructuras complejas?			
– ¿Se emplean, en su mayoría, oraciones cortas?			
– ¿Se incluye una sola idea principal en cada oración?			
– ¿Se emplea un lenguaje positivo evitando las negaciones, ya que suelen crear confusión?			
– ¿Se ha empleado la voz activa frente a la pasiva?			
– ¿Se evita el empleo del subjuntivo?			

En cuanto a la cohesión:	✓	X	
– ¿La cohesión asegura la comprensión global del significado del texto?			
– ¿Se separan las partes narrativas de las dialogadas mediante líneas en blanco?			
– ¿Cada párrafo conforma una unidad semántica o textual?			
– ¿Cada párrafo está formado por un conjunto de oraciones, separadas entre sí mediante el punto y aparte?			
– ¿Se conservan los conectores discursivos presentes en la obra original, siempre y cuando no resulten arcaicos ni supongan una dificultad añadida para la comprensión total del texto?			

Valoración global de la adaptación (250 palabras).