



## DIFICULTADES INHERENTES A LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA

### Propuestas para mejorar la comprensión a través de la Lectura Fácil

Inherent difficulties in understanding History: Proposals to improve comprehension through Easy Reading

DESIRÉE DEL MAR AVILÉS MÁRQUEZ  
Universidad Pablo de Olavide, España

---

#### KEYWORDS

*History  
Social Sciences  
Accessibility  
Reading comprehension  
Intellectual disability  
Easy Reading*

---

#### ABSTRACT

*The reading comprehension of people with disabilities is a scarcely studied issue and this line of research has not gone in depth into the specific comprehension of specialised texts yet. Consequently, despite the existence of certain procedures to facilitate comprehension, such as easy reading, the difficulties presented by certain texts for people with intellectual disabilities have not been analysed. An example of this are texts on History. This article aims to identify the main comprehension problems surrounding these texts and to formulate possible solutions to facilitate their comprehension.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Historia  
Ciencias sociales  
Accesibilidad  
Comprensión lectora  
Discapacidad intelectual  
Lectura fácil*

---

#### RESUMEN

*La comprensión lectora de las personas con discapacidad es una cuestión escasamente estudiada y a día de hoy esta línea de investigación no ha profundizado en la comprensión específica de textos especializados. Consecuentemente, a pesar de existir ciertos procedimientos para facilitar la comprensión, como la lectura fácil, no se han analizado las dificultades que presentan determinados textos para las personas con dificultad intelectual. Ejemplo de ello son los textos sobre Historia. En el presente artículo pretende detectar los principales problemas de comprensión que rodean a estos textos y formulas posibles soluciones para facilitar su comprensión.*

---

Recibido: 08/ 06 / 2022

Aceptado: 12/ 08 / 2022

## 1. Introducción

Los estudios sobre accesibilidad cognitiva están adquiriendo una creciente relevancia en los últimos tiempos, como resultado de una cada vez mayor concienciación y puesta en valor de la importancia de la denominada “democratización del conocimiento”. Desde diferentes disciplinas como las Ciencias de la Educación, la Psicología y la Lingüística, entre otras, se han realizado diversas aproximaciones a esta cuestión, con la finalidad de convertir el saber en un producto accesible para todos los ciudadanos. Sin embargo, los diferentes acercamientos que se han llevado a cabo desde cada área resultan insuficientes para constituir una base teórica que sirva como punto de partida para una línea de estudio con un carácter necesariamente interdisciplinar.

Una de las líneas de investigación incipiente dentro del campo de la accesibilidad cognitiva es la adaptación a lectura fácil de todo tipo de textos. La lectura fácil es, según la norma UNE, un método que recoge un conjunto de pautas y recomendaciones para transformar el contenido, el diseño y la maquetación (UNE 153102 2018: 7) de todo tipo de textos, con el fin de hacerlos más comprensibles para personas con problemas lectores. En este trabajo nos centraremos en textos de carácter histórico-patrimonial, es decir, nos interesan las particularidades de los textos sobre Historia en relación con la comprensión lectora y con las personas que presentan dificultades cognitivas. Como otros textos de otras ramas de conocimiento, estos poseen ciertas particularidades que influyen en la comprensión de su contenido, si bien las reflexiones en torno a dichas características son muy escasas en la bibliografía.

## 2. Objetivos

En este trabajo se parte de la hipótesis de que las pautas y recomendaciones de Inclusion Europe y las contenidas en la norma UNE de Aenor pueden completarse o ampliarse con otras recomendaciones más específicas en el caso de algunos géneros textuales concretos. Así, por poner un ejemplo, en el caso de los textos jurídicos, las pautas podrían completarse con los resultados de los trabajos sobre simplificación lingüística que provienen de los trabajos sobre este tema desde la filología hispánica o bien los avances sobre el lenguaje claro en el ámbito judicial, sobre el cual podrían aprovecharse para la lectura fácil. De forma análoga al ejemplo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar cómo mejorar las adaptaciones a lectura fácil de textos sobre Historia o patrimonio histórico. Nos referimos tanto a textos que proceden desde la docencia reglada, es decir, de textos académicos como libros de texto, como a textos de la docencia no reglada o informal, sobre todo los textos sobre patrimonio histórico que encontramos en museos y exposiciones del patrimonio histórico.

Este trabajo se inserta en el proyecto de investigación estatal “Sistemas pictográficos y elementos visuales para comprender el patrimonio. Traducción intersemiótica a lectura fácil VISUALECT” (PID2020-118775RB-C22), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación/ Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 en el programa estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad (convocatoria 2020). En este marco, el objetivo de este trabajo consiste en recuperar, desde tres ámbitos de conocimiento o líneas de investigación diferenciadas, resultados aprovechables para mejorar las adaptaciones a lectura fácil de este tipo textual. Una mejora de las adaptaciones usando la técnica de la lectura fácil debe conducir, por ende, a una mejora de la comprensión lectora de estos textos por parte de las personas con discapacidad intelectual, a los que van dirigidos.

## 3. Metodología

Con el objetivo de ahondar en la mejor forma de adaptar los textos académicos de tema histórico-patrimonial a lectura fácil, proponemos una investigación interdisciplinar que analice de forma descriptiva algunos trabajos seminales sobre varios ámbitos de conocimiento: por un lado, los estudios de comprensión lectora (en términos generales) y los estudios de comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual (de forma específica); por otro lado, los estudios sobre didáctica de las Ciencias Sociales (de forma general) y los específicos sobre dificultades de aprendizaje en niños/as con necesidades educativas especiales (de forma particular). A través del análisis de estos trabajos, se extraen primero las dificultades de comprensión lectora ya contrastadas científicamente; en una segunda fase, se extraen las dificultades de aprendizaje que se han registrado desde el área de la didáctica de las Ciencias Sociales. Desde estos resultados, se buscan las intersecciones que sirvan de antesala para proponer recomendaciones para la adaptación a lectura fácil del género mencionado. Se trata, por tanto, de un estudio exploratorio de tipo cualitativo sobre los referentes actuales en la investigación de los ámbitos mencionados, de los que se derive una primera propuesta que a su vez sirva de base para futuros trabajos empíricos en los que apliquemos de forma práctica la propuesta aquí esbozada.

## 4. Resultados

A continuación, se hace una revisión cualitativa de los conceptos más relevantes recogidos en trabajos de investigación sobre los siguientes cuatro ámbitos: a) comprensión lectora; b) comprensión lectora de personas

con discapacidad intelectual; c) lectura fácil y patrimonio; d) didáctica de las Ciencias Sociales. A cada uno de ellos se le dedica un capítulo. Estos capítulos se interrelacionan en el apartado de discusión.

#### 4.1. La comprensión lectora

La lectura constituye una importante vía para acceder a la información, a la adquisición de conocimiento y a la cultura y, consecuentemente, se trata de una competencia indispensable para la formación del individuo y para su vida en sociedad (Bosh y Fernández-Llebrez, 2014). Son muchas las definiciones formuladas a lo largo del tiempo para el concepto de lectura, como recogen diversos autores (Ramírez, 2009; Gisela y Papalini, 2021), ya que a lo largo de la historia han predominado diferentes enfoques que destacaban algún aspecto en concreto de ella. Un concepto que aparece habitualmente asociado a la lectura es la comprensión lectora, dado que la lectura implica una búsqueda de significado (Defior, 1996). Sin embargo, al igual que ha sucedido con la lectura, las diferentes aproximaciones al concepto de comprensión lectora a lo largo de las décadas también difieren entre sí. En este apartado nos acercaremos a los enfoques y modelos existentes sobre la comprensión lectora, dado que es importante entender cómo se desarrolla esta para que la lectura ocurra de manera satisfactoria.

El concepto de comprensión lectora resulta especialmente complejo de definir por su carácter multidimensional, al tratarse de un constructo que engloba varias dimensiones y en el que hay que tener en cuenta muchos procesos básicos. Tal y como expone Jiménez (2014) en su recorrido por las diferentes aproximaciones realizadas, la literatura sobre esta temática es muy reciente. La comprensión lectora despierta el interés de los especialistas a finales del siglo XIX. Anteriormente, la enseñanza de la lectura no tenía como finalidad la comprensión de los textos, sino una mera alfabetización mecánica que posibilitase la participación en la liturgia. Uno de los primeros experimentos sobre comprensión lectora de los que tenemos constancia se atribuye a Romane en 1884, que comprobó que el tiempo que se emplea en la lectura y el contenido que se recuerda varían en función del sujeto y que una segunda lectura permite recordar términos que con la primera lectura no se recuerdan (Manzano, 2000, en Monroy y Gómez, 2009).

Durante las primeras décadas del siglo XX, cuando se incrementan las investigaciones en torno a esta cuestión, la lectura se identificaba con leer en voz alta y la comprensión lectora con pronunciar correctamente (Venezky, 1984, en Solé, 1998). En 1908, Huey indagó en torno al cansancio de la vista que produce el proceso lector y su repercusión en la velocidad lectora, y afirmó que el lector creaba el significado a partir del texto generado por el autor. Asimismo, consideraba que la lectura no era un proceso mecánico ni pasivo, sino activo, ya que involucra la organización y el análisis de ideas que se desarrollan en los procesos de pensamiento de alto nivel (Monroy y Gómez, 2009). En 1917, Thorndike detectó algunas de las dificultades que se producen en la lectura, como errores en la identificación del significado de una palabra, asignación de poca o mucha importancia a una palabra o idea y respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura. Con estos hallazgos, Thorndike concluyó que la lectura implica un razonamiento y una construcción de significado y sentó las bases de la metacognición en este ámbito, lo que supone una revolución dentro de los estudios sobre comprensión lectora (Jiménez, 2014).

Durante gran parte del siglo XX los estudios sobre comprensión lectora se basaron en la teoría conductista, el paradigma de conocimiento vigente en la investigación educativa. En esta línea, se pensaba que el lenguaje escrito equivalía al reconocimiento visual de las palabras, es decir, a la comprensión del lenguaje oral, y que leer consistía meramente en la decodificación de signos y otorgarles un sonido, relacionando las letras con los fonemas y verbalizando lo escrito (Alonso y Mateos, 1985). Consecuentemente, una persona leía correctamente si era capaz de distinguir adecuadamente las letras y sonidos y pronunciarlos bien (Trejo y Alarcón, 2006). Por esta razón, la investigación se centraba en el estudio de los procesos de decodificación. También se desarrollaron estudios sobre comprensión lectora que partían de un primer reconocimiento de las palabras que era seguido de la comprensión y de una reacción emotiva ante el estímulo percibido. Esta teoría, denominada tradicional, defendía que el significado se hallaba en el texto, pero que el lector desempeñaba un papel pasivo y tan solo se limitaba a extraer el significado de él reproduciendo exactamente su contenido (Trejo y Alarcón, 2006).

Tal y como establece Adams (1982) las investigaciones en torno a la comprensión lectora han dado lugar a tres principales modelos explicativos sobre la lectura: el modelo sintético/ascendente (*bottom-up*), el modelo analítico/descendente (*top-down*) y el modelo interactivo. Todos estos modelos coinciden en la consideración de la comprensión lectora como un proceso multinivel, aunque difieren en el modo en que estos niveles se relacionan funcionalmente (Ramos, 1998). A continuación, expondremos brevemente las principales características de cada modelo y destacaremos el elemento de la comprensión lectora en el que se fundamentan.

El modelo ascendente o *bottom-up* (Gough, 1972) se basa en la teoría tradicional y se desarrolló durante los años setenta. Se centra en el texto y su decodificación y se compone de dos procesos fundamentales: por una parte, la percepción de los símbolos gráficos; por otra, la posterior decodificación de estos símbolos (Morless, 1993). Los textos contienen una información estrechamente vinculada al lenguaje oral, pero codificada mediante signos gráficos (las letras). Al decodificar estos textos identificando cada signo con su equivalente fonético, el lector extrae el significado del texto. Este modelo se denomina "ascendente" porque el procesamiento de lectura parte de los componentes más pequeños del texto, las letras, para después ascender hasta unidades más amplias,

las palabras y frases, para así comprender el texto entero. Las investigaciones en torno a este modelo se centran en la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos, a través de los cuales el lector extrae la información del texto escrito. Morless (1993) distingue cinco etapas del proceso lector: percepción, decodificación, comprensión, retención y evocación. Primeramente, se realiza una identificación de las letras y posteriormente del sonido, lo que permite la memorización y repetición del contenido. De este modo, la información se obtiene tras el reconocimiento visual de las letras y el procesamiento semántico del texto. Los diferentes niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional, por lo que cada uno de ellos es indispensable para el siguiente.

No obstante, este modelo resulta reduccionista y se considera ya desfasado. Solé (1998) señala que el modelo ascendente erra en asociar la comprensión con la verbalización correcta de lo escrito e ignorar las inferencias y conocimientos previos, porque la capacidad de decodificar un texto no implica necesariamente su comprensión. Añade, además, que los conocimientos previos de lector le permiten completar o anticipar la información en orden ascendente y que el procesamiento de información de un nivel determinado depende no solo de la información de los niveles subordinados, sino también por la de los niveles superiores, por lo que no existe un flujo unidireccional.

Debido a la evidente deficiencia del modelo anterior, se desarrolló la teoría del procesamiento descendente o *top-down* (Smith, 1983), que realiza el procesamiento cognitivo de manera descendente, partiendo de los conocimientos previos del lector hasta el reconocimiento global de las palabras. Según este modelo, en el proceso lector no solamente intervenían el texto y su decodificación como afirmaba el modelo ascendente, sino también los conocimientos previos del lector (Trejo y Alarcón, 2006). De este modo, el lector no se limita a decodificar las letras y las palabras para llegar a la idea principal, sino que emplea para ello sus conocimientos previos. A partir de estos, el lector es capaz de elaborar una hipótesis y anticiparse al texto, para luego procesarlo y verificar dicha hipótesis, pero si cuenta con suficiente información previa sobre el texto, no tendrá que detenerse en cada palabra. Así, el proceso de lectura comienza en las unidades globales para continuar con las más moleculares, y, por ello, el aprendizaje y empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos son esenciales para anticipar el significado del texto. En definitiva, la lectura emplea dos fuentes de información, la visual (grafías) y la no visual (los conocimientos previos).

Los avances en psicolingüística y en psicología cognitiva a finales de los sesenta conducen a la consideración de la lectura como un conjunto de habilidades y no solo de conocimientos. Esta empieza a ser interpretada como un proceso interactivo entre el texto y el lector en el que este último desempeña un rol activo, en lugar de un mero trasvase de conocimientos (Dubois, 1996). En este contexto, aparece la teoría interactiva, que entiende la lectura como un proceso psicolingüístico en el que el lector construye el significado (Goodman, 1976) y que aúna pensamiento y lenguaje. El modelo interactivo integra el modelo ascendente y el modelo descendente al otorgar la misma importancia a la descodificación y a los conocimientos previos. Según este modelo, la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto en el que el lector busca conocimientos almacenados en su memoria y los utiliza para extraer el significado del texto al decodificarlo, por lo que se trata de un sujeto activo que se encarga de procesar el texto. De este modo, la construcción del significado tiene lugar a través del empleo de la información gráfica y fónica, sintáctica y semántica del texto por parte del lector (Gisela y Papalini, 2021).

Por tanto, son igualmente valiosos el texto, la decodificación y el lector. El significado no reside en el texto, sino en el lector, que construye el significado del texto empleando para ello sus conocimientos previos a través de un procesamiento en diferentes niveles paralelos: los elementos del texto generan en el lector expectativas en diferentes niveles (letras, palabras...) y la información procesada en cada uno sirve como base para el nivel siguiente, lo que lleva al lector a estar alerta a toda información nueva o que no encaje con sus hipótesis; al mismo tiempo, los procesos de arriba-abajo facilitan al lector la asimilación de la información de orden inferior, dado que el texto genera expectativas a nivel semántico de su significado global y estas expectativas guían la lectura y son verificadas en los indicadores de nivel inferior en un proceso descendente (Solé, 1998)

En definitiva, tal y como afirman Anderson y Pearson (1984), la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Este proceso se produce gracias a los conocimientos previos del lector mientras se realiza la decodificación del texto, puesto que a lo largo de él el lector relaciona la información almacenada en su mente con la que presenta el texto. Habitualmente, la teoría del esquema (Rumelhart y Ortony, 1982) se integra dentro de la teoría interactiva, entendiendo el esquema como los conocimientos previos del lector que se transforman constantemente porque se amplían con cada nueva información, lo que permite al lector elaborar un significado del texto (Jiménez, 2014). El papel activo que desempeña el lector explica que la interpretación que cada individuo da al texto puede variar en función de sus conocimientos previos, dado que no existe un código que pueda establecer un único significado a partir de un conjunto de signos. Sin embargo, el texto es igualmente valioso al tratarse del objeto de lectura. La comprensión lectora constituye un proceso no simple, sino compuesto por múltiples componentes, pero también un producto resultante de la interacción entre el lector y el texto que se almacena en la memoria a largo plazo (Vallés, 2005).

El modelo integral se halla, a día de hoy, aceptado mayoritariamente como el principal modelo de lectura. La comprensión lectora es, así, fruto de la interacción entre el lector y el texto y no se trata de un mero acto mecánico

de descifrado de signos gráficos, sino un acto de razonamiento, dado que a partir de los conocimientos previos y los nuevos el lector elabora una interpretación del mensaje escrito a través de unos razonamientos. Al mismo tiempo, se desarrollan a su vez otros razonamientos para llevar un seguimiento de esa interpretación y así detectar las incomprensiones que surjan durante la lectura. En definitiva, leer implica una búsqueda de significado de manera activa por parte del lector empleando para ello diferentes estrategias (Defior, 1996). En esta línea, Segueira define la lectura como “un proceso autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escritor, donde la lectura implica un conjunto de factores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer” (2001, p.85).

A lo largo del proceso de lectura se genera en el lector una representación mental del texto, entendida esta como el conocimiento sobre la información que ha obtenido del texto. Si bien a principios del siglo XX el arraigo del conductismo dirigió la investigación hacia las representaciones perceptivas, el auge de la psicología cognitiva a mediados del siglo puso el foco en las representaciones amodales y abstractas al considerarlas más científicas. Ambas perspectivas dieron lugar a diferentes modelos. A finales del siglo XX, los modelos con mayor relevancia eran aquellos que defendían que la representación mental del texto era proposicional, es decir, que estaba constituida por proposiciones. A su vez, surgen teorías que reivindicaban las representaciones mentales basadas en la percepción y en la acción (Barsalou, 1999). Por tanto, distinguimos dos posturas principales que constituyen diferentes modelos de comprensión lectora: el modelo proposicional, que defiende las representaciones de alto nivel, y el modelo perceptivo, que defiende las representaciones de bajo nivel.

El máximo exponente del modelo proposicional es Kintsch con su modelo de construcción-integración (1988). Se trata del referente teórico con mayor aceptación dentro de este campo y su modelo es el más recurrido por los investigadores. Este modelo se basa en la teoría de que la comprensión lectora se produce mediante unos procesos psicológicos compuestos por diferentes etapas cuyo resultado es una serie de representaciones mentales originadas a partir del texto leído. Según este postulado, la comprensión tiene lugar a lo largo de dos fases. En primer lugar se desarrolla una fase de construcción en sentido ascendente y de manera automática en la que el lector activa ideas tanto relevantes como irrelevantes. Tras esta, se inicia una segunda fase de integración en la que el lector desecha las ideas irrelevantes y conserva las relevantes, de modo que es capaz de construir una representación mental coherente. Se basa en la teoría previa sobre la presentación del significado en la memoria, que formula el concepto de proposición, entendiéndola como la unidad de representación del significado (Kintsch, 1972; citado en Duro, 1992).

Este modelo, inicialmente, describía dos niveles de comprensión de un texto:

- Texto de superficie (Kintsch y Kozminsky, 1977; citado en Duro, 1992): En el primer nivel se lleva a cabo un procesamiento lingüístico, dado que envuelve la decodificación de los símbolos gráficos del texto, es decir, del texto literal, que se conservan de manera íntegra en la memoria operativa. La decodificación del texto permite la extracción de las proposiciones que lo conforman y que dan lugar a la microestructura del texto.
- Base textual: El segundo nivel de procesamiento es a nivel textual, pues se lleva a cabo un análisis semántico del texto. Las diferentes partes que componen el texto están relacionadas semánticamente y el lector debe detectar cómo se organizan y estructuran e identificar a través de inferencias las ideas principales de esta estructura, la macroestructura del texto.

Posteriores indagaciones en torno a este modelo han incorporado un tercer nivel (Van Dijk y Kintsch, 1983):

- Modelo de situación: El tercer nivel consiste en una construcción mental de la situación descrita en el texto como producto de la integración de la información obtenida en los niveles anteriores con los conocimientos previos del lector. En este nivel se produce una comprensión más profunda del texto, dado que no solo se limita a un procesamiento lingüístico, sino que también desempeñan un papel fundamental los conocimientos previos. Estos, al ser diferentes en cada lector, dan lugar a diferentes interpretaciones de un mismo texto. En el caso de que la información extraída del texto no se integre con el conocimiento previo, se genera un conocimiento encapsulado (Kintsch, 2004), lo que implica que el lector es capaz de construir un texto base y recordar el contenido literal del texto, pero no podrá incorporarlo a sus conocimientos (Kintsch y Rawson, 2007)

## 4.2. La comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual

El desarrollo de los diferentes procesos de comprensión lectora en las personas con discapacidad intelectual es una cuestión que ha sido escasamente estudiada hasta la fecha (Kittler et al., 2004; Tavares et al., 2014; van Wingerden et al., 2017; Nilsson et al., 2021; Fajardo et al., 2013; Lundberg y Reichenberg, 2013). En este apartado recogeremos las diferentes investigaciones que han abordado este tema.

Primeramente, es preciso definir qué es la discapacidad intelectual y cuáles son sus características. Discapacidad intelectual es un término relativamente reciente surgido en sustitución de retraso mental, de uso generalizado en todo el mundo hasta finales del siglo XX. En la actualidad, discapacidad intelectual se halla extendido en la mayoría de países. Al igual que la denominación de este concepto ha cambiado a lo largo de la historia, también

lo ha hecho su definición. A día de hoy, la definición de discapacidad intelectual que más consenso despierta es la elaborada por la American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), que la describe, en su decimosegunda edición, como limitaciones significativas tanto intelectualmente como en el comportamiento que se manifiestan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Schalock et al., 2021).

Shree y Shukla (2016) señalan tres criterios que permiten identificar la discapacidad intelectual. Además de la ya mencionada etapa en la que comienza a manifestarse, las personas con discapacidad intelectual muestran un funcionamiento intelectual inferior a la media que afecta a su capacidad de aprendizaje, de razonamiento y de resolución de problemas. Asimismo, presentan limitaciones significativas en varias áreas relativas a las habilidades adaptativas, entendidas como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que una persona emplea para desenvolverse en su vida cotidiana. En lo que a las habilidades conceptuales se refiere, las personas con discapacidad intelectual experimentan dificultades con el lenguaje y la alfabetización y conceptos como el tiempo y los números. Entre las características de las personas con discapacidad recogidas por los autores, destacamos la siguientes por estar relacionadas con la comprensión lectora:

- **Cognición:** La discapacidad intelectual afecta a la cognición. En lo que a la lectura respecta, las personas con discapacidad intelectual experimentan una mayor dificultad a la hora de comprender el significado de las palabras que en decodificarlas y leer por debajo de su nivel de edad mental.
- **Aprendizaje y memoria:** La capacidad de aprendizaje y de memoria se ve mermada en las personas con discapacidad intelectual, que no utilizan de manera espontánea estrategias de aprendizaje ni de retención de información.
- **Habla y lenguaje:** Las personas con discapacidad intelectual pueden presentar retrasos en el habla y en la comprensión del lenguaje y en sus aspectos pragmáticos, así como dificultades de formulación. Cabe destacar que se produce más bien un retraso en el desarrollo del lenguaje y no tanto un uso extraño de este.

Por tanto, el lenguaje es la capacidad más afectada en individuos con discapacidad intelectual. Este déficit general del lenguaje tiene un impacto en la adquisición de la competencia lectora. Existe evidencia de que las personas con discapacidad intelectual poseen una capacidad de decodificación léxica menor y un vocabulario reducido (Fajardo et al., 2014). El bajo nivel de vocabulario de las personas con discapacidad intelectual puede dificultar la comprensión del significado de las oraciones si incluyen palabras poco frecuentes que no se encuentren dentro de su repertorio léxico. Además, también pueden experimentar dificultades a la hora de entender palabras funcionales como pronombres y preposiciones, que ejercen una función sintáctica esencial para entender las oraciones. Un estudio realizado por Perovic (2006, citado por Fajardo et al., 2014) demostró que las personas con discapacidad intelectual leve y con síndrome de Down tenían problemas para interpretar los reflexivos pero no los pronombres, un patrón de adquisición opuesto al de las personas sin discapacidad intelectual. Por tanto, la adquisición del lenguaje en personas con discapacidad intelectual no solo experimenta un retraso, sino que es cualitativamente diferente en el nivel específico del procesamiento morfosintáctico. Al mismo tiempo, una capacidad de decodificación menor afecta de manera significativa a la comprensión lectora, dado que influye enormemente en la capacidad lingüística (Perfetti, 1998).

La comprensión de los pronombres puede influir en la comprensión literal de las oraciones, pero también a la hora de realizar inferencias, dado que los pronombres conectan partes del texto que deben integrarse para obtener ideas implícitas. Verhoeven y Vermeer (2006) llevaron a cabo un estudio para medir la capacidad de niños con discapacidad intelectual para inferir pronombres y otros dispositivos de enlace como los conectores. Los sujetos debían completar fragmentos de un texto en los que se habían omitido estos elementos y los resultados obtenidos demostraron que las personas con discapacidad intelectual experimentan dificultades para comprender el tipo de relación (causalidad o temporalidad) se establecen entre las oraciones y, por ello, no identifican el conector que las une.

Otra aportación de gran valor es la de Wolman (1991, citado por Fajardo et al., 2014), que midió en un experimento la comprensión literal e inferencial de las personas con discapacidad intelectual leve en la lectura de textos narrativos. Las personas estudiadas tenían que recordar los enunciados y juzgar su relevancia en versiones cohesionadas y no cohesionadas de dos historias. Los niños que podían hacer inferencias comprendían el significado de la historia y distinguían la información relevante de la irrelevante. Por el contrario, las personas con discapacidad intelectual recordaban menos enunciados y eventos de las historias, especialmente de aquellas sin cohesión, que los niños con problemas de aprendizaje y sin discapacidad. Por consiguiente, la comprensión literal de las personas con discapacidad intelectual era menor. La comprensión inferencial también se veía limitada, puesto que consideraban igual de importantes los enunciados relevantes de los irrelevantes. Debido a que no conseguían inferir el significado de la historia.

En cuanto a esta última, la comprensión específicamente inferencial, Bos y Tierney (1984, en Fajardo et al., 2014) realizaron un experimento en el que niños con y sin discapacidad intelectual tenían que leer unos textos narrativos y expositivos y recordar su contenido. El número y la calidad de las inferencias de los textos narrativos

fueron idénticas en ambos grupos, pero no fue así en el caso de los textos expositivos. Por ello, los autores sugerían que la estructura narrativa era más accesible para las personas con discapacidad intelectual que la expositiva, lo que facilita la elaboración de inferencias de los textos narrativos. Por tanto, las personas con discapacidad intelectual pueden hacer inferencias si conocen bien la estructura del texto.

Crossley et al. (2007) sugieren dos enfoques para evaluar la legibilidad del texto: por una parte, las medidas de legibilidad superficial (longitud de las palabras según su número de caracteres o de sílabas, longitud de las frases según el número de palabras, frecuencia de las palabras según el número de apariciones en un conjunto de textos); por otra, las medidas de legibilidad profunda (fundamentalmente los rasgos de cohesión textual como los conectores, los dispositivos de enlace, las correferencias, los pronombres y la repetición de nombres).

Según Fajardo et al. (2013), las mediciones tradicionales de legibilidad demuestran que la menor longitud de las palabras y de las frases (a través de fórmulas como por ejemplo el Índice de Flesh) y la frecuencia de las palabras (con bases de datos de frecuencia de palabras, como el de Alameda y Cuetos), menor será la dificultad del texto y mayor la comprensión de los lectores. Dado que el reducido vocabulario receptivo de las personas con discapacidad intelectual está intrínsecamente ligado a su rendimiento en la comprensión lectora, los textos con palabras frecuentes mejoran la comprensión literal. Karreman, der Geest y Buursink (2007, citado en Fajardo et al., 2013) realizaron un experimento consistente en que varios sujetos con discapacidad intelectual y sin ella leyeron dos versiones de un mismo texto digital. A uno de ellos le modificaron varios elementos lingüísticos, como la longitud de las palabras y frases, la frecuencia y la abstracción de las palabras. Los resultados demostraron que la comprensión tanto literal como inferencial fue mayor en la versión adaptada.

Por tanto, la lectura en general y la comprensión de textos en particular son habilidades cuya adquisición resulta de especial complejidad para las personas con discapacidad intelectual, que no suelen alcanzar el mismo nivel que las personas sin este tipo de discapacidad (Fajardo *et al.*, 2014) y que afrontan dificultades tanto en la decodificación como en la comprensión. Tomando como referencia el modelo de Kintsch, presentan dificultades tanto a la hora de decodificar como de realizar inferencias. Por una parte, tienen dificultades para comprender el significado de frases sueltas debido a un déficit de léxico; por otra, les cuesta recordar los enunciados principales, identificar las ideas más importantes e interpretar las palabras funcionales y otros indicios sintácticos que ayudan a hacer inferencias (Fajardo et al., 2014).

### 4.3. La lectura fácil en la Historia

El acceso a la educación y la cultura y, por consiguiente, a la lectura, es un derecho reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (García, 2012). La lectura constituye un medio fundamental para la integración del individuo en la sociedad, y la imposibilidad de acceder a ella conlleva una exclusión social e incluso una violación de estos derechos. Pérez y López describen del siguiente modo las consecuencias de no poder acceder a la lectura:

La lectura moviliza por igual al lenguaje natural y al pensamiento abstracto. Por lo tanto, cualquier disfunción que afecta a la lectura distorsiona la capacidad para desenvolverse en un mundo constituido por signos, desde los meros iconos hasta la escritura propiamente dicha. De hecho, se podría afirmar que ser analfabeto en la sociedad actual tal vez represente un hándicap mucho más grave que una determinada limitación física o un trastorno neurológico, ya que la realidad cotidiana en que nos desenvolvemos es de una alta densidad semiótica (iconos, textos, anuncios, emoticones, etc.). Como consecuencia, la dificultad para acceder plenamente a la información escrita puede convertirse en una fuente de desigualdad e incluso de desprotección de estos colectivos. La limitación al acceso a recursos públicos, a la cultura, a información relevante en la vida cotidiana, en definitiva, puede suponer una enorme barrera que impida la participación efectiva en la sociedad. (Pérez y López, 2015, p. 189)

Por tanto, la accesibilidad es un rasgo necesario para democratizar verdaderamente el conocimiento. La accesibilidad se puede definir como aquella característica que permite que los productos, servicios y edificaciones sean utilizados por cualquier persona y cumplan los objetivos para los que están diseñados (Alonso, 2003). Por lo general, la movilidad, la comunicación y la comprensión se hallan limitadas para algunas personas debido a la existencia de ciertas barreras. De este modo, esas edificaciones, servicios y productos desempeñan su función parcialmente, pues no todo el mundo puede beneficiarse de su uso.

Desde una perspectiva inclusiva, las barreras existentes no se deben a ninguna limitación que tenga una persona, sino a la falta de accesibilidad. En esta línea, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad ponía en valor la accesibilidad universal, resultante del denominado Diseño para Todos (Alonso, 2003), es decir, el diseño de productos, servicios y entornos cuyo uso sea apto para el mayor número de personas posibles sin necesidad de adaptaciones.

Dentro de los estudios sobre accesibilidad se encuentra la accesibilidad cognitiva, y uno de los productos de apoyo de la accesibilidad cognitiva es la lectura fácil, un concepto que surge a finales de los años sesenta en Suecia (Álvarez et al., 2019) y que ha adquirido especial relevancia en los últimos años por desempeñar un papel

fundamental al permitir el acceso a la información de colectivos muy diversos con dificultades para ello, desde personas con discapacidad intelectual, niños, ancianos y personas sin pleno dominio de la lengua. La lectura fácil es un planteamiento metodológico general que tiene como finalidad hacer accesible la información y facilitar la comprensión de los textos escritos a todas las personas con dificultades en el plano intelectual y de aprendizaje (Vived y Molina, 2012; Medina Reguera y Balaguer Girón, 2021; Jiménez Hurtado y Medina Reguera, 2022; Jiménez Hurtado y Medina Reguera, 2022).

La lectura fácil se adscribe a la categoría de accesibilidad cognitiva, ya que, independientemente de las características del destinatario, facilita la lectura y la consecuente comprensión de un texto. La accesibilidad cognitiva es un derecho reconocido tanto internacional como nacionalmente, tal y como señalan Rivero-Contreras y Saldaña:

A nivel internacional, el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, de 21 de abril de 2008, recoge en su artículo 9 la accesibilidad cognitiva, donde se solicita los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en formatos de fácil lectura y comprensión. A nivel nacional, España cuenta con el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, y en su artículo 13 hace mención a la necesidad de adaptar el contenido y la estructura de documentos e impresos en un lenguaje simple. Y, a nivel autonómico, existen comunidades autónomas que incorporaron la lectura fácil dentro de la Ley de Accesibilidad de sus respectivos territorios. (Rivero-Contreras y Saldaña, 2020, p. 716)

A pesar de su valor como vía para la accesibilidad y a diferencia de otros países como Alemania, Finlandia y Suecia (Perego, 2020; Lindholm y Vanhatalo, 2021), la lectura fácil no se ha consolidado aún como línea de investigación en España (Jiménez Hurtado y Medina Reguera, 2022a, 2022b). Las escasas aproximaciones que se han realizado al respecto han sido de la mano de asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro. A nivel metodológico, destacan principalmente las normas de la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas), las pautas denominadas Información para todos, de Inclusion Europe, y los trabajos de García Muñoz (2012, 2014). Estos textos constituyen un precedente para la primera norma experimental de pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos en lectura fácil en España, la UNE 153101:2018 EX, que detalla las pautas y recomendaciones tanto para la redacción del texto como para el diseño de un documento (Delgado y Rodríguez, 2018).

En los últimos años se ha percibido un aumento del empleo de la lectura fácil. Muestra de ello fueron los programas electorales de las últimas elecciones generales y el creciente número de versiones de clásicos literarios, textos sobre la pandemia y exposiciones de museos. Sin embargo, la presencia emergente de la lectura fácil no se ha desarrollado de manera paralela a la actividad investigadora, puesto que a día de hoy siguen siendo escasas las publicaciones teóricas o empíricas sobre la lectura fácil en nuestro país. Entre los pocos trabajos experimentales podemos destacar los estudios de Vived y Molina (2012), de Fajardo et al. (2014, 2018) ya mencionados en el apartado anterior y de León et al. (2018), sobre comprensión de textos en lectura fácil.

No obstante, la mayor parte de los estudios elaborados se basan fundamentalmente en la validación de textos con personas con discapacidad intelectual y no en la identificación y formulación de estrategias del proceso de adaptación a lectura fácil. Por esta razón, son escasas las evidencias científicas que demuestren cuáles son las técnicas más efectivas para lograr una simplificación lingüística y una mejora de la comprensión. Asimismo, las propias directrices oficiales son excesivamente genéricas, por lo que no se pueden aplicar con la misma facilidad a todos los textos.

La accesibilidad se ha convertido en los últimos tiempos en una cuestión de gran relevancia también para los museos y centros de arte y patrimonio y para la investigación en este campo. Tal y como muestra la Subdirección General de Museos Estatales de España, la gran mayoría de grandes museos cuentan con recursos dirigidos a personas con discapacidad sensorial y física, tales como audioguías, vídeos en lengua de signos o adaptaciones del terreno para el público con dificultades de movilidad. Por el contrario, es aún reducido el número de instalaciones que cuenta con material accesible desde el punto de vista cognitivo (Ministerio de Cultura y Deporte, en línea). En esta línea, el Plan Museos+ Sociales, nacido en 2015 e impulsado por el Ministerio de Cultura, pretende transformar el ámbito museístico para responder a la demanda actual, la de una sociedad diversa que reclama una mayor inclusión de aquellos con dificultades para acceder a la cultura y al patrimonio. En este sentido, la Subdirección General de Museos desarrolla desde 2017, en colaboración con Plena Inclusión, una implantación de folletos, guías y planos adaptados a lectura fácil. La puesta en relevancia de la accesibilidad cognitiva es cada vez más evidente, pues poco a poco el ámbito museístico y patrimonial incorpora la lectura fácil como recurso para convertir la cultura en un derecho verdaderamente universal. A pesar de ello, se trata de una práctica muy reciente y, por ello, todavía existe un número considerable de instalaciones que no cuentan con ninguna adaptación.

Las pautas y recomendaciones contenidas en la norma UNE 153101:2018 EX se dividen en varios apartados, según indicaciones relativas a la ortotipografía, al vocabulario y las expresiones, frases y oraciones y, por último,

texto y estilo. En ellas hay pocas referencias a textos especializados, aunque, si hacemos una lectura detenida y ponemos el foco en los textos de contenido histórico-patrimonial, llaman la atención las siguientes:

- Escribe los números en cifra. Redondea y explica los números grandes.
- Evita los números ordinales. Usa los cardinales.
- Escribe las fechas completas, sin guiones o barras.
- Evita los números romanos o si se incluyen, indicar cómo se leen.
- Mantener el hilo temporal.

Aunque no se hace mención, estas pautas pueden ser especialmente útiles en la adaptación de los textos del género histórico. Otras pautas y recomendaciones generales pueden ser también especialmente relevantes, aunque son más transversales que las enumeradas arriba:

- Uso de glosas con definiciones y ejemplos a la derecha de los términos difíciles
- Uso de imágenes cerca de los términos o conceptos
- Evitar las frases con más de una idea
- Agrupar la información en bloques de texto diferenciados

#### **4.4. Dificultades de comprensión y aprendizaje en textos sobre historia y patrimonio histórico**

En este apartado profundizaremos en las dificultades de comprensión y aprendizaje que pueden producirse en la disciplina de la Historia. El término “dificultades de aprendizaje” (learning disabilities) fue propuesto por Kirk en 1962 para designar aquel retraso originado en los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética y otras materias escolares:

Una dificultad de aprendizaje se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y conductuales. No es el resultado de retraso mental, deprivación sensorial o factores estructurales o instruccionales. (Kirk y Bateman, 1962, en Mora y Aguilera, 2000 p. xx)

Este concepto no se centra en los factores biológicos en sí, sino que traslada el foco de atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a las posibles transformaciones que puede experimentar para acabar con esas dificultades. Con la creación de la Association for Children with Learning Disabilities en 1963, el término se incorporó al repertorio léxico de la Medicina, la Psicología y la Educación. No tardan en aparecer nuevas asociaciones e investigaciones sobre las dificultades de aprendizaje con sus correspondientes reformulaciones del concepto. Sin embargo, estas nuevas aportaciones al término “dificultades del aprendizaje” no aportan una definición más precisa, sino que contribuyen a desdibujarlo (Mora y Aguilera, 2000). Destacamos la definición de Licerias, que entiende que una persona manifiesta dificultades de aprendizaje independientemente de las discapacidades físicas o psíquicas o situaciones ambientales cuando:

encuentran obstáculos de diversa índole para desarrollar y usar las capacidades y/o habilidades necesarias para adquirir los conocimientos o conseguir destrezas fundamentales de estas disciplinas en los tramos de escolaridad acordes a su edad, dándose un sensible desfase negativo entre su rendimiento escolar en estas materias y el posible y esperado en función de su capacidad potencial. (Licerias, 2000, p. 22)

Las dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales suelen ser muy diversas. Tomando como referencia la clasificación elaborada por Licerias (2016), estos factores pueden ser de índole personal, epistemológica, afectivo-motivacional, socioambiental o pedagógica. Dentro de los factores personales entran en juego la capacidad intelectual y otros aspectos cognitivos, la capacidad de atención y la memoria. Por su parte, Horno estableció en 1937 tres tipos de factores epistemológicos del conocimiento social:

- En primer lugar, la naturaleza inherente de los conceptos estudiados en las Ciencias Sociales (por ejemplo, un sistema político y socioeconómico, las causas de una guerra y las etapas de la Historia), que resultan difíciles de comprender debido a su abstracción y, por ello, son entendidos de manera superficial o errónea.
- En segundo lugar, la naturaleza de los medios educacionales, que influye enormemente en la comprensión y el aprendizaje de estos conceptos. La mayor parte de la experiencia que todo individuo tiene con los conceptos estudiados es indirecta a través de discursos orales y escritos que tratan e interrelacionan varios conceptos, temas e ideas complejos. Sin la suficiente exposición explicativa de un concepto en concreto, es muy probable que el aprendizaje sea meramente verbal, es decir, que el individuo aprenda palabras pero no comprenda los conceptos. El excesivo valor que se le otorga a las fechas y a los datos en detrimento de la comprensión implica una memorización y una asociación arbitraria de contenidos.
- El tercer factor son, como ya hemos mencionado, las características de cada persona.

La Historia es una de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y, como tal, posee algunas dificultades para su aprendizaje como las expuestas anteriormente que, tal y como señala Prats (2000) radican

fundamentalmente en la enorme complejidad y nivel de abstracción que tiene la ciencia histórica. A pesar de la existencia de una corriente dentro del sistema educativo que defiende la enseñanza de la historia como un “conocimiento acabado” y de un modo meramente enunciativo y memorizante, existe cierto consenso en el ámbito de la investigación sobre el carácter reflexivo y científico de la Historia. Esta tendencia apuesta, por tanto, por una verdadera comprensión del contenido en lugar de una simple memorización. Así, aprender Historia implica conocer un conjunto de fenómenos interrelacionados en ningún caso aislados que exigen una enorme capacidad de abstracción. Por ello, la naturaleza inherente a la disciplina constituye una gran dificultad que se manifiesta a través de diferentes obstáculos, dado que su estudio supone “el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel” (Prats, 2000, p.).

A continuación, establecemos una categorización de los principales problemas a la hora de comprender la Historia tomando como referencia a Prats (2000, 2001):

- Conceptos históricos: La comprensión de los términos propios de la Historia pueden dar lugar a los siguientes supuestos:
  - Algunos son términos frecuentes en el lenguaje cotidiano (por ejemplo, democracia, iglesia o monarca) conocidas y empleadas por todo individuo. No obstante, estos términos cobran un significado diferente en función del contexto histórico, político y social en el que se enmarquen.
  - En el aprendizaje de la Historia abundan también tecnicismos propios de esta disciplina (como estamento, mercantilismo, feudalismo) cuya comprensión es necesaria para la construcción del conocimiento histórico. No obstante, la comprensión de estos términos no debe limitarse a su definición, sino a la capacidad de interpretarlo dentro de un contexto histórico.
  - A este respecto, Prats señala que todo concepto histórico tiene varias dimensiones y el dominio de todas es necesario para una verdadera comprensión del término en cada contexto: 1) dimensión intensiva (es decir, explicar sus características en un momento concreto), 2) dimensión extensiva (identificar características del término extrapolables a todos los contextos) 3) dimensión temporal (referida a los diferentes rasgos del término en función del momento histórico) y 4) dimensión relacional (el concepto solo cobra sentido relacionándolo con otros).
- La noción de tiempo: El concepto de tiempo resulta de especial complejidad debido a su naturaleza abstracta. La comprensión de los fenómenos históricos implica una capacidad para crear modelos de estructura conceptuales para la comprensión del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2006). Distinguimos entre tiempo cronológico y tiempo histórico:
  - El tiempo cronológico, a pesar de ser objetivo, puede ser de difícil comprensión para ciertos individuos. De este modo, es posible experimentar confusión a la hora de comprender cuántos años están comprendidos desde la fundación de Roma hasta la caída del Imperio Romano de Oriente, así como los propios cambios producidos durante ese período.
  - El tiempo histórico, que se basa en el tiempo cronológico, pero pone el foco en los sucesos acontecidos en un período de tiempo concreto y se suele dividir en etapas, eras, etc. Este concepto de tiempo está revestido de una mayor complejidad que el cronológico debido a la imagen estática de los fenómenos sociales y de la Historia en general que pueden tener algunos sujetos y a su incapacidad para relacionar las transformaciones con los acontecimientos y circunstancias (Blanco, 2007).
- La localización espacial e identificación de espacios histórico-culturales puede dar lugar a los siguientes supuestos:
  - Identificación errónea de las unidades territoriales o puntos que aparecen en el relato histórico, especialmente al tratarse de lugares lejanos.
  - Confusión entre unidades territoriales actuales y pasadas, como es el caso, por ejemplo, de España, que ha conformado una unidad territorial diferentes en determinados períodos de la Historia.
- Naturaleza del contexto histórico: Algunos individuos pueden experimentar dificultades a la hora de comprender ciertos aspectos culturales o ideológicos que difieran del presente, puesto que tienden a analizar el pasado con su propia visión del presente. Contextualizar el fenómeno histórico en su contexto es clave para su comprensión (Valverde, 2010)
- Lejanía del hecho histórico: A diferencia de, por ejemplo, las ciencias experimentales, es imposible reproducir hechos concretos del pasado para su aprendizaje. Por ello, es preciso realizar cierto esfuerzo de abstracción al no poder observar dichos hechos físicamente.
- Causalidad y multicausalidad en la explicación histórica: La Historia no es un mero relato de un conjunto de acontecimientos aislados, sino que existe un marco teórico que le proporciona un sentido a ese conjunto de eventos interrelacionados. Para elaborar una auténtica y profunda reconstrucción del pasado es necesaria una comprensión de la causalidad y del devenir histórico. Sin embargo, las causas estructurales de los hechos y fenómenos históricos pueden inducir a confusión,
- Conocimientos previos incorrectos

- Dificultad para distinguir hechos y opiniones y para comprender el carácter relativista de la interpretación de la Historia

Las aproximaciones hacia las dificultades inherentes al aprendizaje de la historia y, por ende, hacia la comprensión de textos son muy escasas, pues la principal aportación con la que contamos es la de Prats (2000, 2001). Por consiguiente, no se ha indagado en torno a la comprensión de la Historia en las personas con discapacidad intelectual ni en torno a cómo mejorarla. En el siguiente apartado, pretendemos realizar unas primeras reflexiones sobre esta cuestión.

## 5. Discusión

De la recapitulación de los apartados recogidos en anteriormente se extraen una serie de conceptos clave, que hemos extraído en la siguiente tabla a modo de resumen:

Tabla 1. Resumen del análisis de los cuatro ámbitos estudiados, con conceptos clave y resultados (elaboración propia)

Ámbito o líneas de investigación	Conceptos clave o resultados de los trabajos analizados
Comprensión lectora	Decodificación Extracción de significado Relación semántica de las partes Conocimientos previos Activación de ideas Construcción mental de la situación
Comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual	Dificultades con conceptos temporales Dificultades con conceptos numéricos Dificultades de memoria y para retener información Repertorios léxicos reducidos Dificultades en la comprensión de relaciones causales, consecutivas o temporales Dificultades para identificar las ideas principales Dificultades para distinguir la información principal de la secundaria Dificultades mayores en los textos expositivos frente a los narrativos Dificultades con la longitud de las palabras y las oraciones
Lectura fácil y textos histórico-patrimoniales	Escribir los números en cifra. Redondear y explicar los números grandes. Evitar los números ordinales. Usa los cardinales. Escribir las fechas completas, sin guiones o barras. Evitar los números romanos o si se incluyen, indicar cómo se leen. Usar glosas con definiciones y ejemplos a la derecha de los términos difíciles. Usar imágenes cerca de los términos o conceptos Evitar los términos abstractos. Evitar las frases con más de una idea. Agrupar la información en bloques de texto diferenciados.
Dificultades de aprendizaje recogidas en estudios de didáctica de las Ciencias Sociales y en la Historia	Naturaleza inherente de conceptos abstractos Asociación e interrelación de ideas y conceptos complejos (causalidad, multicausalidad) Palabras de uso general que adquieren un significado o connotaciones diferentes en épocas históricas (iglesia) Términos específicos de la Historia necesarios para la construcción del conocimiento histórico (feudalismo) Comprensión del tiempo cronológico (décadas, siglos) Comprensión del tiempo histórico (épocas, movimientos) Lejanía del hecho histórico y dificultad para reproducirlo o imaginarlo Dificultades con el espacio geográfico

A simple vista, se observa que los ámbitos estudiados se centran más en plasmar las dificultades observadas que en las propuestas para solucionar o mejorar dichas dificultades. Esto ocurre tanto en los trabajos sobre comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual como en aquellos sobre didáctica de las ciencias sociales. En cuanto a la intersección entre las dificultades de comprensión lectora y las dificultades que presentan los textos sobre historia y patrimonio, encontramos solapamientos y similitudes. Sin embargo, todas estas aproximaciones se han llevado a cabo de manera aislada, por lo que a día de hoy no existen investigaciones acerca de las interferencias en el proceso de comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual a la hora de interpretar textos históricos. A continuación, realizaremos una revisión de los resultados obtenidos, relacionándolos entre sí, para arrojar algo de luz al respecto.

Como ya hemos expuesto, la discapacidad intelectual implica, en mayor o menor medida, ciertas dificultades relativas al proceso de comprensión lectora que impiden que se desarrolle correctamente. Estas dificultades aumentan si el objeto de la lectura es un texto histórico, debido a que esta disciplina posee ciertos rasgos que coinciden con las dificultades de comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual.

Dejando de lado algunos aspectos aplicables a todo tipo de textos como la extensión de las oraciones y de las palabras y del uso de conectores, son diversos los problemas de comprensión presentes en los textos de esta especialidad. Las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar una capacidad de decodificación menor, lo que influye en la comprensión de las palabras y, por ende, del texto si no consigue identificarlas y otorgarles un significado. A la menor capacidad de decodificación se suma la dificultad para realizar inferencias. El reducido repertorio léxico de las personas con discapacidad intelectual probablemente no incluirá los tecnicismos propios de los textos históricos y, además, muchos de los términos que conozcan no tendrán el mismo significado que en el contexto de los lectores. Este problema a nivel de léxico influirá en la comprensión literal del texto, pero especialmente en la inferencial, dado que no serán capaces de relacionar la información decodificada con sus conocimientos previos para construir un significado del texto, ya que 1) no se habrá realizado hipótesis alguna acerca de su significado o 2) habrá inducido a error. Cabe señalar, a este respecto, que la discapacidad intelectual afecta en mayor grado a la comprensión en sí que a la decodificación. Asimismo, implica un nivel de edad mental menor y es muy probable que los conocimientos previos, especialmente de un campo tan complejo como la Historia, sean insuficientes. Por ello, los lectores con discapacidad intelectual experimentarán dificultades a la hora de desentrañar el significado de ciertos términos con un significado diferente al de nuestro tiempo e incluso de comprender el texto en su conjunto, al no poseer la madurez cognitiva suficiente para entender las diferencias entre cada contexto histórico.

Asimismo, una menor madurez cognitiva, junto con la abstracción propia del concepto de tiempo, dificulta la creación de modelos de estructura conceptuales para la comprensión del tiempo, especialmente del histórico, que exige una mayor capacidad inferencial. Otro concepto estrechamente vinculado al de tiempo es el de espacio, que también posee cierta abstracción y obliga al lector a imaginar las transformaciones que han experimentado los espacios histórico-culturales, que pueden diferir a los que conocemos hoy día. Una madurez cognitiva menor afecta a los conocimientos previos, por lo que el lector con discapacidad intelectual afrontará dificultades para comprender el texto al tratarse de un contexto alejado del suyo.

No solo el concepto de tiempo posee una mayor complejidad al tratarse de un concepto abstracto, sino que el texto posee otros muchos más conceptos abstractos relativos a sistemas político-socioeconómicos y culturales, así como ideas de gran abstracción. De hecho, la comprensión en profundidad de los fenómenos históricos implica una comprensión de las relaciones de causalidad, una de las principales dificultades de las personas con discapacidad intelectual, dado que presentan problemas a la hora de identificar las relaciones entre las diferentes informaciones y, por tanto, de establecer inferencias.

Como podemos deducir contrastando las dificultades de comprensión inherentes a los textos históricos y los problemas de comprensión lectora que tienen los lectores con discapacidad intelectual, este tipo de lectura supone todo un reto para este colectivo, ya que estos problemas se ven potenciados en los textos históricos. Tomando como referencia los procesos de lectura del modelo integral y los niveles de comprensión del modelo de construcción-integración de Kintsch. El primer nivel de comprensión lectora, según Kintsch, es el texto de superficie, en el que lleva a cabo un procesamiento lingüístico a través de la decodificación del texto para extraer la información sobre las proposiciones que lo componen, que se incorpora a la memoria operativa. Como ya sabemos, la decodificación se puede ver afectada por la discapacidad intelectual; al mismo tiempo, la memoria también resulta perjudicada. Esto implica que las personas con discapacidad intelectual podrían no decodificar correctamente alguna palabra y almacenarla en su memoria. En lo que respecta al segundo nivel de comprensión, la base textual, es probable que el análisis semántico no se desarrolle correctamente al no realizarse las inferencias de las principales ideas del texto y comprender el significado de las diferentes partes que componen el texto. Por tanto, la decodificación y la inferenciación mediante la relación semántica de las partes no siempre generará una extracción de significado. Consecuentemente, en el tercer nivel de comprensión, el modelo de situación, no se elabora una construcción mental correcta del texto. Por una parte, el procesamiento lingüístico no se habrá desarrollado, con bastante probabilidad, adecuadamente. Esto impedirá que la información se integre con los

conocimientos previos del lector que, en todo caso, podrían resultar insuficientes para la activación de ideas que desemboque en la mencionada construcción mental de la situación. De hecho, tal vez ni siquiera se origine un conocimiento encapsulado en el supuesto de que no se construya el texto base ni se recuerde el contenido literal del texto.

Desde los estudios sobre accesibilidad cognitiva, por su parte, se proponen una serie de pautas y recomendaciones para adaptar textos a la lectura fácil, con vistas a mejorar la comprensión lectora de personas con discapacidad intelectual. Algunas pautas dan respuesta a las dificultades enumeradas anteriormente, aunque otras quedarían sin responder. Así, por ejemplo, a la dificultad de que los textos sobre Historia presentan conceptos abstractos, la norma UNE solo indica “evitar conceptos abstractos”, lo que, antes de ser una solución para una adaptación de accesibilidad cognitiva, se convierte en un callejón sin salida. Otras cuestiones relativas al léxico son el empleo de tecnicismos, que la norma UNE recomienda evitar. A este respecto, una posible solución es el empleo de glosas con definiciones y ejemplos para cada término que pueda dificultar la comprensión del texto. En cuanto a la noción de tiempo, la Norma UNE recomienda explicar los números grandes, otra pauta que induce a confusión. Para un mejor entendimiento del tiempo cronológico e histórico, podrían elaborarse líneas del tiempo en lectura fácil que permitan a los lectores orientarse temporalmente. Además, para facilitar la inferenciación de ideas, sería conveniente evitar las frases con más de una idea y agrupar la información en bloques de texto diferenciados. Por último, consideramos especialmente relevante apostar por una historia descriptiva y narrativa en lugar de explicativa, diferentes concepciones de la didáctica de la Historia que inciden de manera significativa en su comprensión. Resulta interesante la propuesta de historificación de Valverde (2010), consistente en transmitir la información histórica en forma de narración empleando para ello recursos propios de esta tipología textual.

Teniendo en cuenta que la narración facilita la comprensión lectora más que la exposición, se trata de un método potencialmente efectivo, ya que no solo permite mantener un hilo temporal y establecer una relación de causalidad más evidente, sino que, acompañada de imágenes, contribuirá a despertar el interés del lector y a visualizar más claramente un contexto muy lejano al suyo.

## 6. Conclusiones

Si ya de por sí existe un significativo vacío en torno a la comprensión de la Historia, los estudios relativos a la comprensión específica en las personas con discapacidad intelectual son prácticamente inexistentes. Esto supone un impedimento para la adquisición de conocimiento y para el acceso a la cultura de este colectivo y una consecuente violación de sus derechos, puesto que la ausencia teórica se traduce en una puesta en práctica de estrategias erróneas e insuficientes para asegurar la accesibilidad del estudio de la Historia.

La comprensión de la Historia, tanto para el público general como para las personas con discapacidad intelectual en particular, es una cuestión dentro de esta disciplina en la que es preciso profundizar y analizar desde una perspectiva interdisciplinar, en la que se entrelazan las investigaciones en torno a los procesos de comprensión lectora general y específica de las personas con discapacidad intelectual, así como la naturaleza y las características propias de los textos sobre Historia.

Una propuesta de adaptación a lectura fácil de textos sobre Historia y patrimonio histórico para personas con dificultades de comprensión lectora debería contemplar las características intrínsecas del ámbito especializado, así como lo que ya conocemos sobre las dificultades que tienen los escolares para adquirir estos conocimientos. En lo que a la literatura científica respecta, los estudios sobre accesibilidad en el entorno museístico y patrimonial tienden a ser poco innovadores y no son muchas las aproximaciones que proporcionen datos relevantes para la actualización de la materia. Por tanto, la creación y adaptación de textos especializados en el patrimonio a lectura fácil es una cuestión aún por explorar. Para establecer unas bases teóricas que permitan elaborar una investigación en este ámbito, es preciso tomar en consideración los procesos de comprensión lectora y los factores que intervienen en la lectura de las personas con discapacidad intelectual.

En este artículo se ha llevado a cabo una revisión de los principales fundamentos en comprensión lectora general, comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual, lectura fácil y textos sobre Historia. Los resultados obtenidos han sido comparados y puestos en común para elaborar una primera hipótesis sobre las dificultades de comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual a la hora de leer textos sobre Historia. A su vez, se han cotejado estas dificultades detectadas con las pautas para la elaboración de textos en lectura fácil, lo que ha permitido formular posibles propuestas para mejorar la comprensión lectora. No obstante, se trata de una primera aproximación a esta compleja e inexplorada cuestión que, sin duda alguna, precisa de una mayor investigación y contrastación empírica que permitan arrojar unos resultados sólidos.

## Referencias

- Adams, M. (1982) Models of reading. En Le Ny, J. F. y Kintsch, W. (Eds), *Language and comprehension*, North-Holland Publishing Company.
- Aenor (2018). *UNE 153101:2018 EX. Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. AENOR.
- Alonso, F. (2003). *Acceplan. Plan de accesibilidad 2003-2010. Libro Blanco. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*. (31-32), 5-30. DOI:10.1080/02103702.1985.10822082
- Álvarez, A., Montes, A. y Sabín, C. (2019). Sentencias judiciales en lectura fácil: una solución para el acceso a la justicia de las personas con dificultades de comprensión. *Revista + Calidad*. (21), 3-7. [https://www.socialasturias.es/datos/1/N\\_20.Segundo\\_semestre\\_Ano\\_201964.pdf](https://www.socialasturias.es/datos/1/N_20.Segundo_semestre_Ano_201964.pdf)
- Anderson, C. y Pearson, D. (1984) A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman.
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain sciences*, 22, 577-660. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126358>
- Bosch M. y Fernández-Llèbrez, C. (2014). Las pautas de lectura fácil como metodología de aproximación al trabajo en el aula. *Revista Síndrome de Down*, (31), 155-162. [http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/11/Revista122\\_155-162.pdf](http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2014/11/Revista122_155-162.pdf)
- Defior, S. (1996). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 90-113. DOI:10.1174/021037094321268886
- Delgado, C. y Rodríguez, M. (2018) Primera norma técnica sobre Lectura Fácil. *UNE: La Revista de la Normalización Española*. (4). <https://revista.une.org/4/primera-norma-tecnica-sobrelecturafacil>
- Duro, A. (1992) La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos. Kintsch et al. vs Sanford y Garrod. *Cognitiva*, 4 (2), 227-244. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122599>
- 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 (3), 212-225. DOI: 10.1111/jar.12065
- Fajardo, I., Tavares, G., Ávila, V. y Ferrer, A. (2013). Towards text simplification for poor readers with intellectual disability: When do connectives enhance text cohesion? *Research in Developmental Disabilities*, 34 (4) 1267-1279. DOI <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.006>
- García, O. (2012) *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- García, O. (2014) *Lectura fácil (Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Gisela, M. y Papalini, V. (2021) Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 12(23), 1-22. DOI:10.15645/Alabe2021.23.5
- Jiménez, E. (2014) Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. DOI: <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Jiménez, C., y Medina, A. (2022). Lectura fácil. En *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*. AIETI. [https://www.aieti.eu/enti/easy\\_reading\\_SPA/](https://www.aieti.eu/enti/easy_reading_SPA/)
- Jiménez, C., y Medina, A. (2022). Metodología de la traducción a lectura fácil: Retos de investigación. En M. P. Castillo Bernal y M. Estévez Grossi (Eds.), *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities* (Vol. 128, pp. 205-222). Frank & Timme.
- Kintsch, W. y Rawson, K. (2007). Comprehension. En M. J., Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (pp. 211-226). Blackwell Publishing.
- Kintsch, W. (2004) The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En R. Ruddell y N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1270-1328), International Reading Association.
- Kittler, P., Krinsky-McHale, S. y Devenny, D. (2004) Semantic and phonological loop effects on verbal working memory in middle-age adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 109(6), 467-480. DOI:10.1352/0895-8017(2004)109<467:SAPLEO>2.0.CO;2
- León, J. A., Jastrzebska, O., y Martínez, J. A. (2018) *Informe del Proyecto "ESCALAS DE COMPETENCIA LECTORA": ¿Cómo comprendemos lo que leemos?* [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena\\_inclusion\\_-\\_informe\\_investigacion\\_escalas\\_de\\_comprension.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion_-_informe_investigacion_escalas_de_comprension.pdf)

- Liceras, A. (2000) *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2016) Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 95-114). Pirámide.
- Lindholm, C. y Vanhatalo, U. (2021) *Handbook of Easy Languages in Europe*. Frank & Timme.
- Lundberg, I. y Reichenberg, M. (2013) Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (1), 89-100, DOI:10.1080/00313831.2011.623179.
- Medina, A., y Balaguer, P. (2021). Textos cognitivamente accesibles: Lectura fácil y Leichte Sprache en contraste. *MAGAZIN Revista Intercultural e Interdisciplinar*, 29, 69-84. <https://doi.org/10.12795/mAGAZIN.2021.i29.05>
- Millis, K. K., y Just, M. A. (1994) The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33(1), 128-147. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1007>
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009) Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272009000100008)
- Mora, J. y Aguilera, A. (2000) Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En Mora, J. y Aguilera, A. (Eds.) *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización atención a la diversidad en educación* (pp. 13-44). Kronos.
- Nilsson, K., Danielsson, H., Elwér, Å., Messer, D., Henry, L. y Samuelsson, S. (2021) Investigating Reading Comprehension in Adolescents with Intellectual Disabilities: Evaluating the Simple View of Reading. *Journal of Cognition*, 1-20, 4(1), 1-20. DOI: <http://doi.org/10.5334/joc.188>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021) *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12 ed.). American Association of Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shree, A. y Shukla, P. (2016) Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9-20. DOI:10.5958/2231-458X.2016.00002.6
- Perego, E. (2020). *Accessible Communication: A cross-country journey*. Frank & Timme.
- Pérez, J. y López, L. (2015). La lectura fácil una apuesta de valor para las organizaciones. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3 (1), 187-192. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/172/130>
- Perfetti, C. A., y Marron, M. A. (1998). Learning to Read: Literacy Acquisition by Children and Adults. En D. A. Wagner (Ed.), *Advances in Adult Literacy Research and Development* (pp. 89-138). Hampton Press.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313392>
- Ramírez, E. (2009) ¿Qué leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica: Índice Acumulativo*, 23(47). 161-188. DOI:10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961
- Ramos, J. A. (1998). Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3020/1/T22406.pdf>
- Rivero-Contreras, 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. Díez y R. Gutiérrez (Coords.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 714- 728). Octaedro.
- Rumelhart, D. y Ortony, A. (1982) La representación del conocimiento en la memoria. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 19-20, 115-118. DOI:10.1080/02103702.1982.10821949
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2006) La enseñanza de la historia en educación primaria. En J. Quintanal y E. Miraflores (Eds.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos* (pp. 129-183). Agapea.
- Solé, I. (1998). Estrategias de la comprensión de lectura. Barcelona: Editorial Greó.
- Tavares, G., Fajardo, I., Ávila, V., Salmerón, L., Ferrer, A. (2014) Who do you refer to? How young students with mild intellectual disability confront anaphoric ambiguities in texts and sentences. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 212-25. DOI: 10.1111/jar.12065
- Trejo, A. y Alarcón, L. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 30-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290467>
- Vallés, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007)
- Valverde, J. (2010) Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, (9), 83-99. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2662>
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H. y Verhoeven, L. (2017) Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, (60), 211-222. DOI:10.1016/j.ridd.2016.10.015
- Verhoeven, L. y Vermeer, A. (2006) Literacy achievement of children with intellectual disabilities and differing linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 725-738. DOI 10.1111/j.1365-2788.2006.00838.x
- Vived, E. y Molina, S. (2012) *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Zaragoza.