

## ***Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down***<sup>\*</sup>

***Reading without Barriers: law, inclusion and critical  
thinking in young people with Down's Syndrome***

**Lucía Alcántara López**

Universidad de Cádiz

[lucia.alcantaralopez@uca.es](mailto:lucia.alcantaralopez@uca.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6944-2179>

**Ester Trigo Ibáñez**

Universidad de Cádiz

[ester.trigo@uca.es](mailto:ester.trigo@uca.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

DOI: 10.17398/1988-8430.43.169

Fecha de recepción: 28/05/2025

Fecha de aceptación: 23/10/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Alcántara López, L. y Trigo Ibáñez, E. (2026). Lectura sin barreras: derecho, inclusión y pensamiento crítico en jóvenes con Síndrome de Down, *Tejuelo*, 43, 169-200.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.43.169>

<sup>\*</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID2021-126392OB-I00-UNIZAR “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

**Resumen:** El acceso a la lectura constituye un derecho fundamental de todas las personas. En esta investigación inclusiva, realizada con jóvenes con síndrome de Down, se utiliza una metodología cualitativa y de enfoque etnográfico. En ella se aborda la identificación de necesidades y el conocimiento que sobre los libros ilustrados de no ficción y los de Lectura Fácil tienen los participantes. Se apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico de jóvenes participantes desde el análisis contextual. Los resultados han permitido seleccionar cuarenta obras relacionadas con los ODS, vinculados a los temas que más interesan a los jóvenes. Esta selección conformará el corpus de lectura de un programa de dinamización lectora. Además de mostrar el interés por la lectura y el acceso al conocimiento, se ha detectado curiosidad por la propuesta y por recibir formación específica sobre este tipo de libros por parte de la comunidad educativa. Para finalizar, se ha identificado la necesidad de revitalizar la biblioteca del centro. En conclusión, los hallazgos destacan la relevancia de continuar con la intervención en la asociación para, paulatinamente, mejorar la calidad de vida de sus usuarios.

**Palabras clave:** lectura; síndrome de Down; pensamiento crítico; libros ilustrados de no ficción; lectura fácil.

**Abstract:** Access to reading is a fundamental right for all people. This inclusive research, carried out with young people with Down's syndrome, uses a qualitative methodology and an ethnographic approach. It addresses the identification of needs and the participants' knowledge of non-fiction illustrated books and easy-to-read books. It is committed to developing the critical thinking of young participants through contextual analysis. The results have made possible to select forty works related to the SDGs, linked to the topics that most interest young people. This selection will form the reading corpus of a reading promotion program. In addition, it has been detected an interest in reading, access to knowledge and curiosity in the proposal and in receiving specific training on this type of book by the educational community. Finally, the need to revitalize the school library has been identified. In conclusion, the findings highlight the relevance of continuing with the intervention in the association to gradually improve the quality of life of its users.

**Keywords:** reading; Down's Syndrome; critical thinking; non-fiction picture books; easy reading.

# I

## ntroducción

Tradicionalmente se ha acercado la lectura a las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva funcional (Ángel, 2019; Buckley y Perera, 2006). Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que pretenden demostrar cómo una efectiva mediación lectora posibilita que esta actividad ocupe un lugar privilegiado en el tiempo de ocio de estas personas. Por ejemplo, contamos con experiencias como la llevada a cabo por González-Ramírez, et al. (2023), que muestran cómo un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual descubre los libros ilustrados de no ficción –en adelante, LINF– como un tipo de obras que les invita a disfrutar de la lectura a la vez que fomenta su curiosidad acerca del mundo que les rodea. En el plano literario se han desarrollado investigaciones, como la de Jarpa et al. (2024), mediante la utilización de álbumes ilustrados o la de Alcázar (2023), que propone una labor de mediación lectora utilizando libros de lectura fácil –en adelante, LLF–. Otros estudios han puesto de manifiesto cómo las biografías lectoras y la trayectoria formativa

de los mediadores formales influyen en el acercamiento de obras de calidad a los jóvenes (González-Ramírez y Calderón, 2025). Sin embargo, aunque se hayan realizado investigaciones puntuales, sigue siendo necesario profundizar en esta línea y explorar otros contextos.

Este trabajo, contextualizado en la asociación CEDOWN de Jerez de la Frontera (Cádiz), surge de una investigación preliminar (Alcántara y Trigo, 2023). En esta, concordando con Mihaila, et al. (2019), la lectura literaria y la escritura creativa resultó ser una alternativa de ocio en jóvenes con Síndrome de Down —en adelante, SD—. Por esto, se decidió dar respuesta a las demandas de los jóvenes participantes y, por tanto, continuar investigando en esta línea con el fin de mejorar el contexto de la investigación y la calidad de vida de los jóvenes participantes. Así, el presente trabajo se enmarca en una investigación doctoral que lleva por título: *Los libros ilustrados de no ficción y lectura fácil, recursos inclusivos en la formación como ciudadanos críticos de jóvenes con Síndrome de Down comprometidos con la Agenda 2030. Investigación inclusiva*, a su vez adscrita al proyecto PID2021-126392OB-I00-UNIZAR “Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural”.

En consonancia con lo anterior, según los resultados obtenidos por Alcántara y Trigo (2023), la lectura y la escritura se presenta a las personas con SD como una obligación para sobrevivir en nuestra sociedad alfabetizada. No suelen tener oportunidades de ocio en las que leer o escribir les permita disfrutar. Es sobre esta base sobre la que se asienta nuestro compromiso con esta asociación y con sus jóvenes al defender el derecho a leer, esa libertad que, como argumenta Ballester (2015), se equipara a la libertad de expresarse.

De acuerdo con estas ideas, la escritura y la lectura son derechos fundamentales que la ciudadanía tiene, son esenciales para su desarrollo personal, social y cultural (UNESCO, 2016). Como señala González Manjón (2015), cada individuo posee un ritmo diferente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo,

resalta que este proceso puede ser más arduo para las personas con SD, de ahí que se encuentren en una situación de vulnerabilidad. El derecho a la lectura, en ocasiones, se ve mermado por la existencia de barreras que impiden el acceso a esta a personas con discapacidad intelectual, en general, y a personas con SD, en particular (Reyes y Cruz, 2020). Esta situación limita el acceso al conocimiento y a la cultura, reduce los espacios en los que se da respuesta a los intereses, los sentimientos, las necesidades de este colectivo y en los que sus propuestas lleguen a ponerse en marcha (Troncoso y Del Cerro, 2010). Es, en este momento, cuando la política cobra sentido, una política social (Nairdof y Perrotta, 2015) que debe identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso a la lectura.

En este sentido, los LLF y los LINF son herramientas inclusivas (González-Ramírez, et al., 2023; Romero et al., 2024). Estos últimos permitirán activar los conocimientos previos de las personas participantes, organizar sus ideas, desarrollar el pensamiento crítico y proponer acciones que repercutan socialmente en la formación de una ciudadanía adecuada a las demandas contemporáneas (Tabernero, 2022; Trigo et al., 2022). Por su parte, las características de los LLF permiten el acceso y la comprensión de obras literarias a personas con diversidad intelectual siendo importante la mediación y el aprendizaje cooperativo, tal y como indican Vived y Molina (2012) y constatan, en personas con dislexia, Romero et al. (2024). Los recursos por sí mismos no dan respuesta a las necesidades del colectivo de personas con SD, pero estos, junto a un escenario mediado, facilitarán encuentros entre lectores y libros (Cerrillo, 2010), espacios sociales de lecturas compartidas (Munita y Manresa, 2012) y espacios de lecturas autónomas que favorecen el contacto con otras culturas y conocimientos que generan placer lector (Gasol y Arànega, 2000). La activación de todas estas estrategias de acompañamiento y mediación permitirán que los jóvenes con SD puedan realizar una lectura en profundidad que facilitará el desarrollo de su pensamiento crítico (Zambrano y Chancay, 2022).

Esta propuesta se presenta como una investigación inclusiva, democrática, comprometida socialmente y pensada para transformar y mejorar un contexto concreto (Nind, 2014; Petri et al., 2018). Desde este enfoque de derechos, se hace imprescindible el conocimiento en profundidad del contexto, la búsqueda de materiales accesibles y significativos para que este grupo de jóvenes participantes pueda disfrutar de la lectura y la escritura, así como desarrollar el pensamiento crítico como ciudadanas y ciudadanos que quieren colaborar en la consecución de las metas marcadas por la Agenda 2030.

Por todo lo anterior, este trabajo persigue, como objetivo general, analizar cómo una asociación que atiende a jóvenes con SD puede contribuir a la formación de lectores críticos y comprometidos con la agenda 2030. Para dar respuesta a este objetivo general, se añaden tres específicos:

1. Explorar el interés de los participantes por la lectura y los ODS.
2. Identificar el conocimiento que tiene la comunidad educativa de la asociación sobre los LINF y LLF.
3. Analizar el catálogo de LINF y LLF de la biblioteca del centro.

## **1. Metodología**

En las últimas décadas, la investigación inclusiva ha emergido como una alternativa crítica frente a los modelos tradicionales, frecuentemente caracterizados por relaciones jerárquicas entre investigador y participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un proceso co-construido que promueve la participación equitativa y la agencia de todos los implicados, lo cual contribuye a la democratización del saber y al fortalecimiento de la justicia social en la producción científica (Nind, 2014).

De acuerdo con lo anterior, este estudio consistió en una investigación inclusiva y participativa. La elección de este enfoque metodológico se fundamentó en la necesidad de generar conocimiento que no solo describiera realidades sociales, educativas o culturales, sino que también incorporara activamente las voces, experiencias y perspectivas de los sujetos tradicionalmente excluidos de los procesos de investigación (Veck y Hall, 2020).

Así, este enfoque metodológico permitió avanzar desde una reflexión comunitaria en la que todos los agentes participantes estarían representados por dos personas en el comité asesor. Concretamente, había dos representantes de los jóvenes participantes, dos de las familias, dos de las profesionales del centro y dos investigadoras universitarias. Este comité tuvo un papel crucial no solo en la recogida de información, sino también en la toma de decisiones.

Se puso sumo cuidado en investigar para generar espacios inclusivos, pero también, se cuidó, en todo momento, que el desarrollo de la propia investigación fuera inclusivo (Nind, 2017). Una de las primeras cuestiones planteadas con esta investigación se centró en la movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). Esto no es posible sin tener en cuenta los puntos de vista de todas las personas y estamentos participantes. El punto de inicio fue conocer las necesidades, intereses, opiniones y conocimientos de los participantes. Todo esto permitió una planificación en la que, aun asumiendo riesgos, la rectificación y los ajustes formaron parte del proceso, entendiendo que los posibles errores contribuían al aprendizaje (Bordignon, 2022).

Esta investigación inclusiva garantiza la libertad de todas las personas participantes (Castillo et al., 2024) a realizar propuestas y tomar iniciativas. Todo ha sido posible gracias a ese espacio creado para conversar (Slee, 2013). El comité asesor recogió las voces de las personas que hablaban desde la experiencia y las que lo hicieron desde el saber experto con la intención de dar respuesta al problema

planteado: garantizar la accesibilidad a la lectura como derecho fundamental. Es desde ese diálogo igualitario desde donde la realidad se comprende y se pueden fraguar otras formas de hacer (Lafuente, 2022).

### **1.1. Participantes**

Los participantes de esta investigación conforman distintos estamentos de una asociación sin ánimo de lucro de personas con SD. Por un lado, el grupo principal de actuación se centra en once jóvenes con SD que superan la mayoría de edad (seis mujeres y cinco hombres). Algunos de ellos colaboraron en una investigación precedente (Alcántara y Trigo, 2023). Para la selección final se priorizó la disponibilidad de los jóvenes y las posibilidades del centro. También participaron doce familiares (en la mayoría, sus madres) y las ocho profesionales del centro (todas mujeres). El acceso a los participantes se coordinó a través de la dirección del centro. En todo momento se garantizó su participación voluntaria y se siguieron los principios establecidos en el Código de Ética y Buenas Prácticas (COPE) (2011) y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales (LOPD).

### **1.2. Instrumentos**

La recogida y análisis de los datos obtenidos se ajustan a la naturaleza cualitativa de la investigación. Las técnicas tratan de dar respuesta a los objetivos marcados: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y grupo focal; siendo los instrumentos respectivamente: guiones de entrevistas (jóvenes, familias y profesionales) –*vid.* Anexo I–; ficha de registro –*vid.* Anexo II– y guion de preguntas –*vid.* Anexo III–. A continuación, en la Tabla 1, se conectan los Objetivos Específicos (OE) con las técnicas e instrumentos de investigación.

**Tabla 1***Conexión entre objetivos específicos y las técnicas e instrumentos de investigación*

| <b>Objetivo específico</b>                                                                                    | <b>Técnicas</b>                                 | <b>Instrumentos</b>                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>OE.1.</b> Explorar el interés de los participantes por la lectura y los ODS                                | Entrevistas<br>semiestructuradas<br>Grupo focal | Guion de entrevista<br>Guion de preguntas |
| <b>OE.2</b> Identificar el conocimiento que tiene la comunidad educativa de la asociación sobre los LINF y LF | Entrevistas<br>semiestructuradas<br>Grupo focal | Guion de entrevista<br>Guion de preguntas |
| <b>OE.3</b> Analizar el catálogo de LINF y LF de la biblioteca del centro                                     | Análisis<br>documental                          | Ficha de registro                         |

Fuente: elaboración propia

### **1.3. Procedimiento**

En esta investigación se han promovido: la negociación, la colaboración y la participación voluntaria de todas las personas del contexto teniendo en cuenta el porqué y el para qué de esta (Parrilla y Sierra, 2015). Asimismo, el respeto por las opiniones de cada persona participante ha sido una constante sin ser incompatible con el intercambio de estas para poder construir conjuntamente desde la reflexión y el debate. La confidencialidad y la imparcialidad durante el desarrollo de la investigación ha sido una apuesta de respeto. Se han asignado códigos de identificación para cada participante, lo que ha garantizado el anonimato en sus respuestas –*vid.* Figura 1–. Sin embargo, esto, aunque parezca incongruente con la publicación de imágenes y el nombre de la propia institución, también puede estar en consonancia con una de las funciones que recogen sus estatutos. En estos se hace explícito que la asociación debe colaborar en investigaciones que mejoren el día a día de sus asociados. Pero no solo hablan de cooperación, también hacen hincapié en la importancia de dar a conocer las actividades que se realizan en el centro en los medios de comunicación y en los espacios académicos pertinentes, realizando la labor de su institución. Es por eso por lo que se ha reflejado el nombre de dicha asociación y por lo que se han incluido

imágenes y enlaces de vídeo en los que los y las participantes se pueden identificar.

**Figura 1**

*Codificación de las personas participantes en la investigación.*



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, la equidad y la justicia son dos pilares fundamentales en esta propuesta. Se ha considerado, coincidiendo con (Murillo e Hidalgo, 2017), que la investigación inclusiva está íntimamente comprometida con la transformación social. Esto es así puesto que aborda temas relevantes para el contexto, en este caso, los jóvenes con SD que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, de exclusión, de desigualdad e injusticia respecto al acceso a la lectura, en general, y como actividad de disfrute, en particular (Jarpa et al., 2024). Ellas y ellos tienen derecho a leer, a disfrutar haciéndolo, a acceder al conocimiento y a la información que les interese para poder desarrollar ese pensamiento crítico que les empodera (Pallisera, 2010). Pero, hay otra mirada hacia la justicia que también se promueve: una vez recogidos los datos, ideas y propuestas de las personas participantes se devuelven y estas, tras su revisión, dan su conformidad sobre ellos (Flick, 2015).

Sin embargo, aunque la investigación inclusiva se ofrece como una oportunidad de transformación de un contexto en la que los participantes reivindican socialmente (Naidorf y Perrotta, 2015), para desarrollar este trabajo se ha garantizado la participación voluntaria de todas las personas involucradas y recabado el consentimiento informado ajustándolo a LF en caso necesario –*vid.* Anexo IV–.

En consonancia con lo anterior, el estudio se organizó en cinco fases, que se detallan a continuación:

- a) Fase 1. Selección de los participantes.
- b) Fase 2. Análisis del contexto.
- c) Fase 3. Recogida de información.
- d) Fase 4. Análisis de datos.
- e) Fase 5. Toma de decisiones.

## **2. Resultados**

Los resultados se expondrán siguiendo cada una de las fases de la investigación. En la fase 1 “selección de los participantes” varias fueron las reuniones mantenidas con la dirección del centro antes de comenzar con los grupos focales de jóvenes y familias. En la primera toma de contacto se compartieron los objetivos de la investigación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en Alcántara y Trigo (2023) y comprobando la disponibilidad temporal de los jóvenes, se llegó a un acuerdo inicial de las posibles personas participantes. Así, se contó con 11 jóvenes (5 hombres y 6 mujeres) de entre 20 y 33 años con SD. Una vez mantenido el primer grupo focal con los jóvenes se constituyó el grupo definitivo.

Para llevar a cabo la fase 2 “análisis del contexto” fue necesario realizar grupos focales con las familias y los jóvenes seleccionados, así como entrevistas semiestructuradas a las profesionales. En primera instancia, se realizó un grupo focal con las familias. En este, las investigadoras presentaron el proyecto de investigación y establecieron relaciones entre el trabajo que se realizó con anterioridad y la nueva propuesta. Asimismo, se entabló un diálogo entre las personas participantes. Sus valoraciones pusieron sobre la mesa la satisfacción de sus hijos e hijas, pero también las propias sobre el resultado de la propuesta lectora anterior (Alcántara y Trigo, 2023). En ese momento, aprovecharon para mostrar su

agradecimiento por seguir profundizando en propuestas de lectura inclusivas y, sobre todo, por dar respuesta a las peticiones que los jóvenes habían realizado tras finalizar la investigación el curso anterior:

“¿En septiembre seguimos, no seño?” (J1M32)

“Este verano voy a leer y te digo si me ha gustado” (J5H25)

“¿Vas a traer libros nuevos de esos que tú traes?” (J9H27)

Durante la reunión se mostraron algunos ejemplos de LINF y LF que se acercarían a los jóvenes para su lectura. Las familias asistentes realizaban afirmaciones del tipo:

“Es normal que quieran leer con estos libros, a mí también me gustaría leerlos, son preciosos” (FMJ1M32)

“Nosotros no tenemos libros como estos en casa, ni siquiera los conocía” (FMJ8M23)

Entendían ahora por qué estaban tan entusiasmados sus hijos e hijas con ese tipo de libros. Ese grupo focal permitió seleccionar a las dos personas que los representarían en el comité asesor de la investigación.

El siguiente grupo focal fue con los jóvenes. En él se explicó en qué consistiría la nueva investigación y se les preguntó si estaban interesados en participar. Todos querían ser protagonistas de esta nueva aventura. La primera decisión sería elegir a sus representantes para el comité asesor. Tras unas reñidas elecciones, se eligió a los representantes.

Sin embargo, las representantes de las profesionales fueron propuestas por la dirección del centro, serían concretamente la directora y la profesional que participó en el proyecto anterior. No obstante, para un detenido análisis del contexto, se realizaron entrevistas semiestructuradas a todas las profesionales, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades del centro.

Una vez formado el comité asesor, se pasó a la fase 3 “Recogida de información”. La primera acción pasó por reunir a dicho comité, cuestión que permitió tomar decisiones para atender a las propuestas de cada uno de los sectores que conforman la comisión investigadora. Además de presentar diversos LINF y LLF, se acordaron aspectos como el número de sesiones que se realizarían, los contenidos y objetivos de estas, las posibles acciones de transformación del contexto referidas a los espacios de dinamización lectora, la posible revitalización de la biblioteca del centro y las posibles acciones de transferencia del proyecto.

Este proceso permitió contar con un grupo de jóvenes que decidió sobre qué ODS quería investigar. Tras esto, junto con el comité asesor, se realizó la selección de los libros que conformaron finalmente el corpus del programa de dinamización lectora que se llevó a la práctica. Contaban con un corpus inicial propuesto por expertos en LINF y LF, aunque se incorporaron algunas propuestas realizadas por los jóvenes.

En la primera toma de contacto con los jóvenes participantes se ofreció el corpus inicial para la propuesta conformado por más de 40 obras, entre ellas LINF y LLF. Esto fue posible gracias a la colaboración existente entre la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz y la biblioteca del Campus de Puerto Real de la Universidad de Cádiz, así como aportaciones personales de las investigadoras. Pero, antes de este primer acercamiento, se dedicaron dos sesiones –una por semana– a identificar las ideas previas que los jóvenes tenían sobre los ODS y la Agenda 2030. Estos son algunos de sus testimonios:

“Yo he oído algo de eso en la tele” (J5H25)

“Pues a mí no me suena de nada” (J8M23)

“¿Eso qué es? ¿Nos lo vais a explicar?” (J5H25)

Así, durante esas dos primeras semanas se analizó en qué consistían estos objetivos, quién los proponía, cuántos eran, qué pretendía cada uno de ellos... Según avanzaban esas sesiones, su interés crecía e iban relacionando los ODS con su vida diaria. Esa

reflexión crítica era uno de los objetivos que se pretendían alcanzar con la utilización de los LINF. Esta relación reforzó la posibilidad de alzar sus voces estableciendo vínculos entre su contexto más cercano y los compromisos de la Agenda 2030 (Hernández y López, 2025).

Esto derivó en la primera decisión personal que habrían de tomar. Cada participante eligió un ODS sobre el que quería profundizar y tuvo que justificarlo. En este punto, algunas de las reflexiones fueron las siguientes:

“Yo quiero investigar sobre el ODS 1, Fin de la pobreza, porque me preocupan los abuelos que no tienen ropa ni comida” (J7H28)

“A mí me gustaría investigar sobre el ODS 15, Vida de ecosistemas terrestres, porque he visto que el huerto influye en eso y yo ayudaba a mi abuelo en su huerto. Además, ahora también trabajo el huerto con mis compañeros” (J4H28)

“Yo voy a investigar sobre los derechos de la mujer gitana y con Síndrome de Down como yo. Quiero que todo el mundo me respete como soy, tengo derechos y a veces no me escuchan” (J8M23)

“Yo defendiendo los derechos de las personas LGTBI, las personas trans, hetero, gays, lesbianas tienen derecho a serlo, yo soy gay por eso quiero investigar sobre el ODS 5, Igualdad de género” (J5H25)

Tras analizar los ODS seleccionados se dedicó una sesión para dibujar en una bolsa de tela el que cada participante decidió elegir para su investigación –*vid.* Figura 2–.

## **Figura 2**

*Dibujos en tela realizado por los jóvenes participantes tras su elección del ODS*

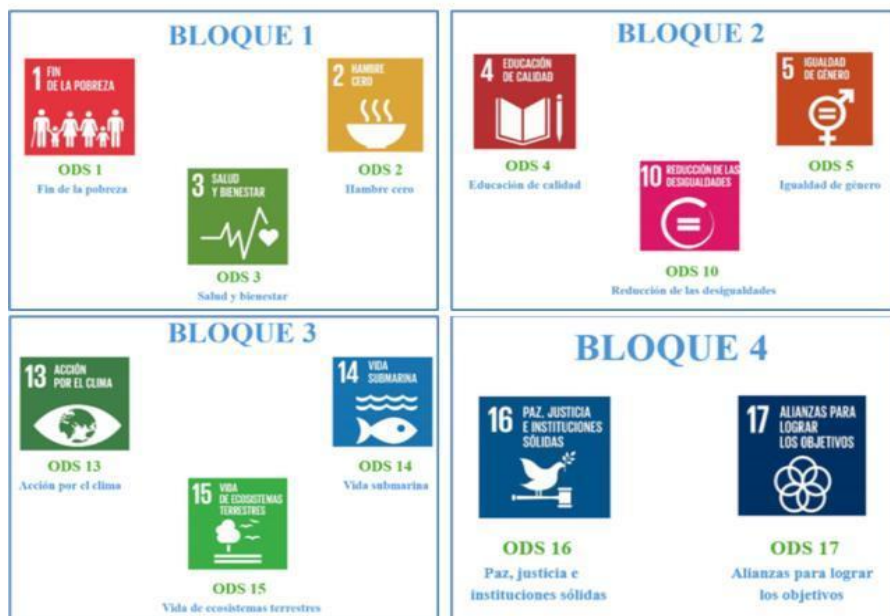


Fuente: elaboración propia

Una vez identificados sus intereses de investigación y tras una votación, se dedicó una sesión a agrupar los objetivos seleccionados en cuatro bloques –*vid. Figura 3*–. Partiendo de este agrupamiento, se analizaron los libros ofrecidos para configurar el corpus de mediación –*vid. Tabla 2*–.

**Figura 3**

Bloques de investigación y composición de ODS



Fuente: elaboración propia

**Tabla 2**

Corpus del programa de dinamización lectora.

| Bloques  | ODS                         | OBRAS SELECCIONADAS                       |                                |      |      |
|----------|-----------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|------|------|
|          |                             | Título                                    | Autoría                        | Año  | Tipo |
| Bloque 1 | ODS1 → Fin de la pobreza    | <i>Los invisibles</i>                     | Tom Percival                   | 2021 | AI   |
|          | ODS2 → Hambre cero          | <i>Yo seré tres mil millones de niños</i> | Alain Serres y Judith Gueyfier | 2012 | AI   |
|          | ODS3 → Salud y bienestar    | <i>Yo me pregunto los alimentos</i>       | Katie Daynes y Peter Donnelly  | 2017 | LINF |
|          |                             | <i>Crea tu huerto</i>                     | Marta Ribon                    | 2016 | LINF |
| Bloque 2 | ODS4 → Educación de calidad | <i>Tú también puedes</i>                  | Anna Llauredó                  | 2021 | LLF  |
|          | ODS5 →                      | <i>Derechos humanos</i>                   | Yayo Herrero y Luis Demano     | 2022 | LINF |

|          |                                             |                                                              |                                                     |      |      |
|----------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------|------|
|          | Igualdad de género                          | <i>People Power</i>                                          | Ximo Abadía y Rebecca June                          | 2022 | LINF |
|          | ODS10 → Reducción de las desigualdades      | <i>El amor es demasiado complicado</i>                       | Andrés Guerrero                                     | 2020 | LLF  |
|          |                                             | <i>Rompecabezas</i>                                          | Diego Bianki                                        | 2016 | AI   |
|          |                                             | <i>Mujeres</i>                                               | Isabel Ruiz Ruiz                                    | 2017 | LINF |
|          |                                             | <i>Mamá se va a la Antártida</i>                             | Anna Cabré Albós y Mariona Tolosa Sisteré           | 2020 | AI   |
|          |                                             | <i>Cuentos para niños que se atrevieron a ser diferentes</i> | Ben Brook y Quinton Winter                          | 2019 | LINF |
|          |                                             | <i>Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes</i>          | Elena Favilli, Francesca Cavallo y Ariadna Molinari | 2017 | LINF |
| Bloque 3 | ODS 13 → Acción por el clima                | <i>Océanos</i>                                               | Thomas Amandine                                     | 2019 | LINF |
|          | ODS 14 → Vida submarina                     | <i>Debajo del agua/debajo de la tierra</i>                   | Aleksandra Mizielinska y Daniel Mizielinski         | 2017 | LINF |
|          | ODS 15 → Vida de los ecosistemas terrestres | <i>Animalium</i>                                             | Katie Scott y Jenny Broom                           | 2015 | LINF |
|          |                                             | <i>Paremos la invasión</i>                                   | Raül Hurtado, José Ibáñez y Claudia Mosquera        | 2019 | LINF |
|          |                                             | <i>SOS Monstruos</i>                                         | Marie G. Rohde                                      | 2022 | LINF |
|          |                                             | <i>Si vienes a la tierra</i>                                 | Sophie Blackall                                     | 2021 | AI   |
|          |                                             | <i>El mundo natural a vista de pájaro</i>                    | John Farndon y Paul Boston                          | 2020 | LINF |
|          |                                             | <i>Maravillas naturales del mundo</i>                        | Alberto Jiménez                                     | 2022 | LINF |
|          |                                             | <i>El atlas de los animales</i>                              | Ana Doblado y Francisco Arredondo                   | 2024 | LINF |
|          |                                             |                                                              |                                                     |      |      |

|          |                                                |                                        |                          |      |      |
|----------|------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------|------|------|
|          |                                                | <i>El gran libro de los bichos</i>     | Yuval Zommer             | 2016 | LINF |
|          |                                                | <i>El gran libro de las aves</i>       | Yuval Zommer             | 2019 | LINF |
|          |                                                | <i>El gran libro de las bestias</i>    | Yuval Zommer             | 2017 | LINF |
|          |                                                | <i>El gran libro del mar</i>           | Yuval Zommer             | 2018 | LINF |
|          |                                                | <i>La enciclopedia de los animales</i> | Philip Whitfield         | 2002 | LINF |
| Bloque 4 | ODS 16 → Paz, justicia e instituciones sólidas | El enemigo                             | Davide Cali              | 2019 | AI   |
|          | ODS 17 → Alianzas para lograr los objetivos    | Colores prohibidos                     | María Peralta Vidaurreta | 2019 | LLF  |
|          |                                                | <i>La música del viento</i>            | Jordi Sierra i Fabra     | 2011 | LLF  |
|          |                                                | <i>Migrante</i>                        | Issa Watanaby            | 2019 | AI   |
|          |                                                | <i>La maleta</i>                       | Chris Naylor             | 2019 | AI   |
|          |                                                | <i>La guerra no es para mí</i>         | Éric Battut              | 2022 | AI   |
|          |                                                | <i>Lo que tú quieras</i>               | Ellen Duthie             | 2016 | LINF |
|          |                                                | <i>Mundo cruel</i>                     | Ellen Duthie             | 2014 | LINF |
|          |                                                | <i>¿Qué es la guerra?</i>              | Eduard Altarriba         | 2018 | AI   |

Nota: Leyenda: AI, álbum ilustrado; LLF, libro de lectura fácil; LINF, libro ilustrado de no ficción

Seguidamente, se realizaron las entrevistas a las profesionales del centro. En ellas quedó patente el interés mostrado por la investigación, aunque, en la mayoría de los casos, no tenían conocimiento sobre los LINF. No ocurría lo mismo con los LLF, como reflejan las siguientes afirmaciones:

“El año pasado me quedé con ganas de conocer más detalles de lo que se hacía en el proyecto lector” (P3MD)

“Me gustaría tener un listado de posibles libros a utilizar dependiendo del momento o la materia que se esté dando. De hecho, sería genial poder tenerlos en nuestra biblioteca de centro” (P3MD)

“Yo no había pensado nunca que estos libros podrían interesar a los jóvenes. En realidad, conozco algunos porque este formato es uno de los que yo leo con mis hijos” (P8MD)

“Yo sobre los LINF no tengo mucha información ni formación, sin embargo, la lectura fácil es algo que sí utilizamos mucho en nuestro día a día. No tenemos libros de LF pero sí ajustamos toda la información para los menores y jóvenes a lectura fácil” (P7MD)

Durante las sesiones de recogida de ideas previas con los jóvenes y de formación inicial sobre los ODS se identificó cómo sentían que la lectura es un derecho universal para todas las personas, por qué es la llave al conocimiento, a la información y a las relaciones sociales. Pero, también reclamaban el derecho a que esa lectura fuera accesible. Las obras seleccionadas para formar el corpus lector del programa de dinamización lectora eran valoradas por ellos como interesantes, atractivas, sorprendentes y, por supuesto, accesibles. En el siguiente enlace se pueden apreciar algunas de las reflexiones correspondientes a este apartado, <https://youtu.be/8TApTt-9rgw?si=an0T7SYC7Cpeb1E7>:

“Me gustan las sesiones de los jueves porque puedo dar mi opinión sobre temas importantes” (J3M28)

“Con los libros de nuestra investigación aprendo y me divierto mucho” (J4H28)

“Este libro, *Debajo del agua*, pero si le das la vuelta verás lo que hay *Debajo del mar*, ¿te animas a leerlo?” (J9H27)

“Nuestra campaña surge de la historia que nos cuenta este libro, *Tú también puedes*, es un libro de lectura fácil, ¡anímate a leerlo!” (J1M32)

“Hoy me he enterado de que las mujeres antes no podían votar, pero gracias a su lucha hoy ya si votan, te animo a leer *People Power*” (J7H28)

“Me gusta leer y dar mi opinión” (J8M23)

“He leído *La guerra no es para mí* porque me preocupa lo que está pasando en otros países. Hay niños sufriendo mucho” (J4H28)

“He leído *El amor es demasiado complicado*. Me ha gustado mucho, por cierto, es un libro de lectura fácil ¿sabes lo que es?” (J9H27)

Ellas y ellos querían hacer partícipes al resto de los compañeros y compañeras. Así, propusieron al comité asesor realizar

una sesión para mostrar más detalles sobre la investigación en la que estaban participando y, tras su aprobación, organizaron un encuentro en el que ejercían de expertos en los ODS y en LINF y LLF.

Para cerrar con los miniproyectos propuestos a partir de la información recogida durante el análisis contextual, se constituyó el grupo de trabajo destinado a transformar la biblioteca del centro atendiendo a dos motivos principales. El primero fue el interés mostrado por las personas participantes, como se aprecia en estos testimonios:

“Sería genial que tuviéramos este tipo de libros en la biblioteca y así podríamos utilizarlos en nuestras clases” (P6MD)

“Yo no sé si ahora hay en la biblioteca este tipo de libros, pero sería muy buena idea que los hubiera para que mi hijo y sus compañeros pudieran leerlos por la mañana en CEDOWN” (FMJ9H23)

El segundo miniproyecto responde a factores económicos, ya que surgió una oportunidad de obtener una subvención. Esto impulsó una colaboración inmediata entre la trabajadora social y el equipo investigador para el diseño de un proyecto centrado en la adecuación de la biblioteca del centro. Tras la concesión de la ayuda económica, comenzó el análisis de las obras que conformaban el corpus de la biblioteca en ese momento. La revisión los datos, efectuada mediante la ficha de registro –*vid.* Anexo II–, constató la limitada presencia de LINF y LLF. En particular, se observó que el material existente estaba desactualizado y destinado a un público casi exclusivamente infantil. Esto compromete seriamente su atractivo, pertinencia y potencial para la formación de lectores críticos. Por ello, se propuso hacer un estudio de obras más idóneas para su incorporación, considerando la población destinataria, sus necesidades e intereses. Esta acción resulta clave para garantizar una mediación adecuada de las obras seleccionadas.

En cuanto a la fase 4, “análisis de datos”, se realizó desde un sistema de categorías emergentes en lo referido a la información

recabada a través de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Además, se utilizó la técnica de análisis documental para analizar las obras de la biblioteca del centro. Los resultados de esta fase se han ido exponiendo a medida que se describía la fase anterior “análisis del contexto”.

De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre los hallazgos permitió conformar un mapa de acción, con mini proyectos participativos en los que los distintos grupos participantes daban respuesta a las necesidades detectadas. Esta cuestión, atendiendo a lo dispuesto por Naidorf y Alonso (2018), sirvió para planificar acciones dirigidas a la movilización del conocimiento, a la difusión y publicación de los resultados obtenidos (transferencia) en prensa (escrita, radio, televisión), así como en los espacios académicos pertinentes. Finalmente, la fase 5 “toma de decisiones”, permitió realizar algunas acciones claves para la transferencia. La primera fue asistir a la entrega del premio otorgado por la *Fundación José Manuel Lara* a la investigación previa (Alcántara y Trigo, 2023). En ese punto, asistieron al evento dos jóvenes, una madre y las dos investigadoras para recoger el galardón –*vid.* Figura 5–.

### **Figura 5**

*Entrega de premio en la VI edición del certamen “Enseñamos a leer” de la Fundación José Manuel Lara*



Fuente: datos de la investigación

Además de lo anterior, se decidió participar en la *Primera lectura continuada de Don Quijote de la Mancha*, organizada por la Universidad de Cádiz en lectura fácil. Durante esos días, se realizaron entrevistas en medios de comunicación de la ciudad –Onda Cero Radio, Onda Jerez TV– para dar a conocer los LLF a toda la sociedad y reivindicar la necesaria accesibilidad en la lectura. En el siguiente enlace se puede acceder a la lectura del manifiesto por el derecho a la lectura que realizan en ese acto institucional:

<https://youtu.be/Pq0Rk9HkGU8?si=QO6MTTczgIJEYX5R>

En estos ejemplos se percibe el entusiasmo de los jóvenes participantes, su interés por dar a conocer recursos inclusivos que permiten el acceso a la lectura. Ellas y ellos dan un paso más, no solo utilizan estos recursos, sino que se esfuerzan en transferirlos a la sociedad. Luchan por eliminar barreras que abocan a varios colectivos a encontrarse en una situación de vulnerabilidad.

## Conclusiones

Este trabajo se planteaba, como objetivo general, analizar cómo una asociación que atiende a jóvenes con SD puede contribuir a la formación de lectores críticos y comprometidos con la Agenda 2030. Para dar respuesta a este ha sido necesario acercarnos a las concepciones que un grupo de jóvenes con SD tenía acerca de la lectura y los ODS, además, ha resultado clave explorar el contexto de actuación, la asociación CEDOWN Jerez, aproximándonos tanto al conocimiento que la comunidad educativa tenía acerca de los LINF y los LLF, como al inventario de obras de este tipo registradas en la biblioteca del centro.

En este sentido, durante el desarrollo de este trabajo se han puesto de manifiesto algunos aspectos relevantes para la sociedad. La lectura y la escritura son derechos fundamentales para todas las

personas, sean cuales sean sus capacidades y necesidades (UNESCO, 2016). Este es uno de los principales valores de esta investigación. En ella no solo se garantiza el acceso al conocimiento y la información, sino que también se crean espacios de conversación en los que los jóvenes participantes deciden sobre qué quieren investigar, sobre qué quieren establecer un diálogo y sobre qué quieren hacer propuestas que mejoren la ciudad, el país o el mundo en el que habitan.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en toda la ciudadanía. Desde la infancia hasta la adultez las personas analizamos nuestro entorno, vamos tomando decisiones que afectan a nuestro día a día, pero también al mundo en el que vivimos. Esta necesidad de desarrollar nuestro pensamiento crítico se acentúa cuando nos encontramos en el tránsito a la vida adulta. Como ya constataron trabajos precedentes (Jordán de Urries y Verdugo, 2013; Pallisera et al., 2014), esto es precisamente lo que le ocurre al grupo de jóvenes con los que hemos realizado la investigación.

Otro de los valores del trabajo radica en su naturaleza inclusiva. Todas las personas de la comunidad son parte principal del proceso. La investigación cobra sentido desde el conocimiento que se comparte, ya sea por la experiencia, por la formación específica o por la necesaria identificación de barreras. Es desde el conocimiento del contexto desde donde se pueden realizar propuestas de transformación que mejoren el día a día del colectivo de personas con SD. Estas ideas concuerdan con las planteadas por Petri et al. (2018) al defender la investigación inclusiva como un modelo de trabajo en el que salen beneficiados todos los agentes participantes.

Todo esto no sería posible sin los libros ofrecidos en la propuesta. Tanto los LINF como los LLF se presentan como recursos inclusivos para mejorar el acceso a la lectura, cuestión que ya han puesto de manifiesto investigaciones precedentes (Alcántara y Trigo, 2023; Alcázar, 2023; González-Ramírez et al., 2023; Romero et al., 2024). Pero, no solo son recursos inclusivos, los primeros pretenden

que el libro sea valorado por su materialidad (Sampériz et al., 2020), que el lector sea protagonista de su lectura y que, además de ofrecer información de calidad y fiable, se active la curiosidad, la sorpresa y el entusiasmo del lector (Garralón, 2013; Tabernero, 2022). Todo esto sumado a las propuestas de Sampériz et al. (2020) en las que la lectura fragmentada posibilita dar respuesta a la curiosidad del lector, a la vez que permite una lectura libre o guiada, hacen de los LINF un material insustituible en un programa de dinamización lectora relacionado con los ODS.

Otro aspecto relevante de la investigación se sustenta en la colaboración entre instituciones universitarias y el tejido asociativo, cuestión que ya se constató en trabajos precedentes (Romero et al., 2024). Así, este trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación nacional arriba indicado, es un ejemplo de que una investigación cobra sentido si se realiza con las personas, desde el conocimiento de estas y con el propósito de mejorar su vida creando espacios de diálogo inclusivos que hacen posible una ciudadanía responsable, crítica y democrática. Esto sería imposible sin el establecimiento de redes de colaboración entre entidades (Azorín y Muijs, 2018; Sánchez-Arjona y Saiz, 2024; Trigo et al., 2022).

En consecuencia, los resultados de esta investigación constatan que, desde la perspectiva de los participantes, los jóvenes pasaron del enfoque meramente funcional y obligatoriedad en la lectura, denostada por Pennac (1993), a la ilusión por conocer un nuevo camino hacia el disfrute relacionado con la lectura y la escritura, cuestión que también confirmó la investigación realizada por Jarpa et al. (2024). En esta andadura, la mediación, las propuestas ajustadas a sus intereses y las actividades significativas y lúdicas hicieron de la lectura literaria y la escritura creativa un momento de disfrute, permitiéndoles ser más libres (Cerrillo, 2010).

En definitiva, tan solo desde este acercamiento preliminar al contexto de investigación se ha logrado crear redes de apoyo y colaboración entre los jóvenes, las familias, la asociación y la

Universidad, cuestión que coincide con trabajos precedentes (Azorín y Muijs, 2018). En consonancia con esto, de las reflexiones y el análisis de los resultados surgió el compromiso que hoy compartimos en este artículo. Teníamos claro que disfrutar de leer y escribir está al alcance de todas las personas, que solo la identificación y eliminación de barreras, así como una mediación adecuada pueden establecer la diferencia entre odiar la lectura y la escritura o disfrutar de ellas.

## Referencias bibliográficas

Alcántara, L., y Trigo, E. (2023). La lectura y la escritura como disfrute en jóvenes con Síndrome de Down. *Chamariz: estudios en didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.25267/Chamariz.2023.i1.08>

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>

Ángel, S. (2019). Estudio de la competencia lectora y escritora de alumnos con discapacidad intelectual de aulas inclusivas. *Revista Retos XXI*, 3(1), 23-33. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2346>

Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://acortar.link/H1G61b>

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Bordignon, F. (2022). Laboratorios ciudadanos: potenciales espacios de innovación social. En M. Zukerfeld, G. Yansen, F. Peirone y L. Dughera (Eds.), *Tecnotecas para la innovación popular argentina* (pp. 219-228). CIECTI.

Buckley, S., y Perera, J. (2006). *Lectura y escritura en estudiantes con síndrome de Down. Una visión de conjunto*. CEPE.

Castillo, J., Collet, J., Lago, J. R., y Tort-Bardolet, A. (2024). Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(1), 63–70. <https://doi.org/10.17811/rifie.19177>

Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Committee on Publication Ethics (COPE). (2011). *Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas*. COPE. <https://publicationethics.org>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Gasol, A., y Arànega, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Edebé.

González-Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 45-72). Ediciones Pirámide.

González-Ramírez, C., y Calderón, V. (2025). Factores constitutivos de trayectorias lectoras de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tejuelo*, 42, 173-200. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.173>

González-Ramírez, C., Jarpa, M., Catalán, S., y Vega, V. (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>

Hernández, L., y López, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS. *Tejuelo*, 41, 115-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>

Jarpa, M., González-Ramírez, C., Vega, V., Spencer, H., y Exss, K. (2024). Yo leo y tú escribes: una experiencia de lectura literaria y escritura creativa en un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 28-55. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17794>

Jordán de Urriés, F. B., y Verdugo, M. A. (2013). Transición a la vida adulta. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia* (pp. 359-378). Amarú.

Lafuente, A. (2022). *Itinerarios comunes: laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. Ned ediciones.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Mihaila, I., Handen, B. L., Bradley, T. C., Lao, P. J., Cody, K. A., Klunk, W. E., Tudorascu, D., Cohen, A. D., Okonkwo, O. C., y Hartley, S. L. (2019). Leisure activity, brain amyloid- $\beta$ , and episodic memory in adults with Down syndrome. *Developmental Neurobiology*, 79(7), 738-749. <https://doi.org/10.1002/dneu.22677>

Munita, F., y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Banco del Libro- Gretel.

Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Hacia una Investigación Educativa Socialmente Comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>

Naidorf, J., y Alonso, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39), 81-95. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle39.06>

Naidorf, J., y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 19-46. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.05.001>

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>

Pallisera, M. (2010). Apoyando proyectos de vida inclusivos. Claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 69-87.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/174>

Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M., y Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 27-43. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.02>

Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.

Petri, J., Embregts, P. J., Taminiau, E. F., Heerkens, L., Schippers, A. P., y VanHove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193-201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>

Reyes, M. E., y Cruz, D. (2020). Leer y escribir en la universidad: Prácticas de lectura y escritura de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *DIDAC*, (75), 48-56. [https://doi.org/10.48102/didac.2020..75\\_ENE-JUN.37](https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.37)

Romero, M.F., Rivera, P., y Alcántara, L. (2024). El club de lectura fácil como espacio inclusivo de adolescentes con dislexia. En M. García, L. Alcántara, R. Benítez y A. Zarzuela (Coords.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 163-178). Dykinson.

Sampériz, M., Tabernero, R., Colón, M. J., y Manrique, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del centro de estudios de*

diseño y comunicación, (124), 73-90.  
<https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4418>

Sánchez-Arjona, E., y Saiz, R. (2024). El libro ilustrado de no ficción en la Biblioteca Pública Provincial de Cádiz: un análisis del fondo infantil y juvenil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19, 62-87.  
<https://doi.org/10.24310/ISL.19.2.2024.19698>

Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.

Tabernero, R. (2022). *Leer por curiosidad. Libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E., y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 112-126.  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. M. (2010). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Elsevier España.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

Veck, W., y Hall, M. (2020). Inclusive research in education: dialogue, relations and methods. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1081-1096.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512659>

Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Zambrano, J. V., y Chancay, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 635-647.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979>

## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

Código QR que da acceso a los guiones de entrevistas (profesionales, jóvenes y familias).



### **ANEXO II**

Código QR que da acceso a la ficha de registro.



### **ANEXO III**

Código QR que da acceso al guion de preguntas de los grupos focales (jóvenes y familias).



### **ANEXO IV**

Código QR que da acceso al consentimiento informado (en lectura normalizada y en lectura fácil).



