



# **LECTURA FÁCIL PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL

AUTORA: MARTA NAVARRO BERMEJO

TUTOR: JAIME GALBARRO GARCÍA

Diseño de propuestas formativas

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
2.1. Fundamentación normativa.....	7
2.2. Diseño Universal del Aprendizaje.....	13
2.3. Lectura Fácil .....	16
<b>3. OBJETIVOS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA FORMATIVA .....</b>	<b>19</b>
<b>4. METODOLOGÍA DEL TFG.....</b>	<b>19</b>
4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN.....	19
4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN .....	20
4.3. OBJETIVOS .....	20
4.4. CONTENIDOS.....	21
4.5. METODOLOGÍA .....	21
4.6. ACTUACIONES QUE REALIZAR .....	22
4.7. RECURSOS MATERIALES .....	23
4.8. EVALUACIÓN.....	23
4.9. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD.....	23
<b>5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>24</b>
<b>6. CONCLUSIÓN .....</b>	<b>24</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>25</b>
7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	25
7.2. LEGISLACIÓN .....	28
<b>ANEXO I.....</b>	<b>29</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>30</b>
<b>ANEXO III.....</b>	<b>32</b>
Cuento VII.....	32

## **RESUMEN**

Entre los principios y fines de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, «se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información» que se le presenta. Esta novedad con respecto a la Ley anterior supone que la inclusión se convierta en una realidad ya recogida en toda la normativa educativa, correspondiendo a los docentes pasar a la acción y dar la respuesta educativa que permita alcanzar una educación de calidad y equitativa. Esto puede ser posible partiendo de evidencias y avances en ciencia sobre neurodiversidad, que demuestran que todo el alumnado es diverso y que todo el profesorado debe estar preparado para dar una respuesta lo más equitativa posible.

**Palabras clave: calidad, equidad, escuela inclusiva, Diseño Universal del Aprendizaje, Lectura Fácil**

## **ABSTRACT**

Among the principles and purposes of Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education, «the effective fulfillment of children's rights is included. as established in the United Nations Convention on the Rights of the Child, educational inclusion and the application of the principles of Universal Design of Learning, that is, the need to provide students with multiple means of representation, action and expression and forms of involvement in the information» resented to him. This novelty with respect to the previous Law supposes that inclusion becomes a reality already included in all educational regulations, corresponding to teachers to take action and give the educational response that allows achieving a quality and equitable education. This may be possible based on evidence and advances in science on neurodiversity, which show that all students are diverse and that all teachers must be prepared to give the most equitable response possible.

**Key Words: quality, equity, inclusive school, Universal Learning Design, Easy Reading**

*La tarea de una sociedad avanzada no reside únicamente en educar a todas las personas en la lectura y comprensión de las claves que ha dispuesto en los diferentes contextos de participación social, sino en crear y diseñar claves capaces de ser comprendidas por todos.*

(Javier Tamarit, psicólogo y experto  
en Comunicación Aumentativa  
y Alternativa de FEAPS)

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) reivindica el derecho de todos los niños y las niñas a una educación de calidad en la que todos y todas tengan oportunidad de aprender, desarrollar su potencial educativo y personal, así como alcanzar un nivel mínimo de habilidades para poder ser ciudadanos participativos en la sociedad (OCDE, 2012). Ante esto, desde la perspectiva del docente, es necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera. Por ello, el profesorado debe asumir un compromiso social con la educación, independientemente de las condiciones sociales, características personales, contexto familiar, cultura, origen, género o religión.

El proceso de acercamiento a la lectura comienza en la educación infantil y continúa hasta el final de la etapa de Educación Secundaria. Para entonces, se supone que las habilidades lectoras están ya firmemente adquiridas. Dado que en todas las áreas del currículum se requiere de una competencia lectora adecuada, esta es fundamental y necesaria en todos los ámbitos de la vida. La adquisición de una correcta competencia lectora es un requisito fundamental para responder a las exigencias sociales y económicas del siglo XXI.

La base de una adecuada trayectoria educativa es la adquisición de una buena competencia lectora; sin ella es imposible el éxito escolar. La competencia lectora no solo es una de las principales metas de la escolaridad, sino también uno de los vehículos fundamentales del aprendizaje de todos los contenidos curriculares. Y es también, por lo tanto, una herramienta fundamental para ejercer el derecho a la educación.

Como maestra de Lengua Extranjera desde el año 2001, mi experiencia profesional me ha llevado a comprobar que el currículum rígido, uniforme y único que se plantea desde las instituciones educativas hace que gran parte del alumnado no pueda participar de él. Por lo general no se trata de alumnado que presente grandes discapacidades, sino de todo el alumnado diverso que está en el aula. Para poder atender esta diversidad es importante que los docentes eviten determinadas situaciones y eliminen las barreras que impidan el aprendizaje. La eliminación de estas barreras requiere la puesta en práctica de un modelo de enseñanza flexible que, sin perder de vista los objetivos del currículum, plantee diferentes caminos que permitan que cada alumno desarrolle al máximo sus capacidades y logre alcanzar los objetivos previstos a nivel normativo.

Para hacer posible esa flexibilidad dentro del contexto escolar, se debe partir de una planificación didáctica que contemple que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades para aprender a leer. En este sentido, el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje

(DUA) facilita a los docentes el marco adecuado para flexibilizar y contribuir a lograr una educación inclusiva de calidad. Este modelo de diseño, que parte de tres principios fundamentales, desarrollados en base a unas pautas y concretados en unos puntos de verificación, propone que se ofrezcan múltiples formas de representación de la información al alumnado para que las redes neuronales que intervienen en los procesos de aprendizaje se activen de forma adecuada.

Entre las formas de representación de la información que encontramos en un aula de Educación Primaria, hay que reconocer que no siempre los maestros manejamos las más adecuadas, por lo que la flexibilización del currículum se convierte en un imposible y, por tanto, el aprendizaje del alumnado es inexistente.

Con el presente diseño de esta propuesta formativa me gustaría profundizar en una de las posibles formas de representación de la información para el alumnado, puesto que este difiere en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta para posteriormente abordar un contenido concreto.

Me centraré, por un lado, en la competencia en comunicación lingüística, por ser esta la principal en todas las áreas curriculares. Por otra parte, abordaré las adaptaciones de textos literarios en la etapa de Educación Primaria a través de la Lectura Fácil, como forma de representación de la comunicación y la información escrita, inclusiva para todo el alumnado.

La mayor parte de los trabajos publicados en relación con la Lectura Fácil se relacionan con la educación de personas adultas con discapacidad, y en el caso de menores, estos se relacionan con alumnado TEA o Síndrome de Down. Son escasas, sin embargo, las investigaciones relacionadas con la Lectura Fácil como tipo de adaptación de materiales con el que trabaje la escuela inclusiva para todo el alumnado, enfocando así su uso desde una perspectiva más amplia y justificada en un marco normativo que la dote de verdadera significatividad.

En base a la justificación planteada, se pretende hacer reflexionar a los docentes de la necesidad de tomar una conciencia especial sobre las dificultades con las que se encuentra el alumnado en el proceso de aprendizaje en el día a día. Asimismo, se llevará a cabo la adaptación de un cuento como modelo del proceso que se puede seguir para su uso en el aula, así como la correspondiente validación oficial final que certifique el trabajo realizado.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Fundamentación normativa

Dado que los estudios de investigación en torno a la adaptación de textos y lecturas escolares son limitados, hasta llegar al nivel de concreción que se pretende desarrollar en este TFG, se requiere comenzar con el análisis del marco curricular.

En el caso de este TFG se va a seguir una metodología cualitativa basada en el análisis desde una perspectiva legislativa, para justificar hasta qué punto aporta el eje vertebrador institucional. Es preciso partir de un marco normativo que justifique el derecho a la educación desde una perspectiva tanto internacional como nacional, quedando este recogido en base a documentos de diferente rango o nivel (Declaraciones Internacionales, Constitución, Ley, Real Decreto).

Posteriormente al análisis del marco normativo, se analizará el marco teórico que justifica la necesidad de concretar lo recogido en el plano institucional y su concreción final en la práctica educativa. El fin último será poder hacer una intervención lo más ajustada posible en el aula desde la perspectiva docente, ofreciendo a todo el alumnado una enseñanza de calidad y equitativa, en la que la lectura se convierta en el centro de todo tipo de aprendizaje.

A continuación se cita y se desarrolla el marco normativo que constituye el eje vertebrador del currículum que se debe desarrollar en los centros docentes.

- ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948* (217 [III] A).

El artículo 26.1 establece que «toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental». (...)

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

El artículo 27 establece que:

1. «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza».
2. «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». (...)

- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989*, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3

El artículo 28.1 establece que «los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho».

- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Resolución aprobada por la Asamblea General*, 24 Enero 2007, A/RES/61/106

El artículo 24 establece que:

1. «Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida».

2. «Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una Educación Primaria y Secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales (la CDPD reconoce el derecho de las personas con discapacidad a disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza).

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva».

4. «A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad».

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Establece que «a fin de garantizar la equidad, la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas



educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos».

Entre los principios y los fines de la educación, se incluyen:

a) «El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta».

a bis) «La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

b) «La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad».

En el artículo 4.3 se recoge lo siguiente: «Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la inclusión educativa como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la Ley, conforme a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia». En este caso, se trata de la primera vez que la legislación regula de alguna manera la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

En la declaración de la Conferencia de Incheon (UNESCO, 2015) y el Marco de Acción para los objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como parte de la Agenda 2030, se propone el ODS 4, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todo» (UNESCO, 2015 a y b) que propone alcanzar el desarrollo sostenible, apostando por una educación de calidad en la base. La educación y la alfabetización proporcionan a las personas las herramientas necesarias para salir de la pobreza y tener un futuro mejor.

Según la UNESCO se entiende por educación inclusiva «un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo» (UNESCO 2008, p.7). Esta propuesta requiere cambios sustanciales a fin de que la escuela eduque con éxito a todo su alumnado: que todos sean aceptados, reconocidos en su singularidad y que puedan participar según sus capacidades (Arnáiz, 2003, Parrilla, 2002).

Asimismo, en dicha conferencia se estableció el compromiso con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, garantizando la adquisición de las competencias básicas de lectura. La responsabilidad fundamental de aplicar con éxito esta agenda corresponde a los gobiernos, poniendo en práctica acciones y diseñando un marco curricular que ampare una correcta intervención posterior en el aula.

En esta misma línea propuesta por la Ley citada se manifiestan Esteve Mon, Ruiz Agut, Tena Benages, & Ubeda Prades (2006): «La base de la escuela inclusiva se configura sobre la igualdad, la equidad, la calidad, la cooperación y la solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiéndola como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad».

Respecto a la información que debe recibir todo el alumnado, es necesario señalar que en el objetivo 4.h de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre se recoge que el alumnado debe comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420.

En la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura dentro del currículo básico de la Educación Primaria se especifica: «La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del

lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.

Según se recoge en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la competencia en comunicación lingüística (CCL) es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

En la competencia en comunicación lingüística podemos destacar la interacción de los siguientes componentes:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. [...] El enfoque comunicativo centrado en

el uso funcional de la lengua se articula en los currículos de las distintas etapas alrededor de un eje, que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos [...]».

Estos criterios no determinan el código que pueda utilizar el niño para aprender estas competencias, ya que van más allá. Sin embargo, es cierto que influyen a la hora de adquirirlo con más o menos facilidad, motivación y velocidad, consiguiéndose finalmente el disfrute del propio aprendizaje.

- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021.

En relación al marco normativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la citada Orden se regula la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas especifica que el área Lengua Castellana y Literatura tendrá como principal objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y dialogar, leer y escribir y, de forma más específica, animar a la lectura y comprensión de textos literarios, que contribuirán significativamente a desarrollar la competencia lingüística o comunicativa. Asimismo, se especifica que la competencia comunicativa está integrada por, entre otras, la competencia literaria, referida al hábito lector, a la capacidad de disfrutar con textos concebidos con una finalidad artística o estética, a las habilidades y conocimientos relacionados con la intertextualidad.

Dado que en base a los principios generales de la Educación Primaria está el aprendizaje de la lectura y entre los pedagógicos el fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), y se hará fundamental que todo el alumnado sea capaz de aprender a leer de la forma que más se ajuste a sus capacidades para lograrlo. Sin embargo, al hacer un análisis de los currículos, se observa que ante la necesidad de que todo el alumnado lea, se dedica poca

atención a las estrategias y prácticas de éxito existentes para abordar las dificultades en lectura. Quien debe decidir cuándo y cómo ayudar a los alumnos con dificultades en lectura es el docente. En este caso, para crear materiales adaptados para alumnos con mayores dificultades o que necesitan actividades de refuerzo la aplicación de las pautas de redacción y diseño de Lectura Fácil resulta muy exitosa.

## **2.2. Diseño Universal del Aprendizaje**

Para concretar este marco normativo en el aula, es necesario identificar modelos que sirvan de referente para construir una educación que sea de verdad inclusiva, a través del empleo de metodologías que partan de enfoques inclusivos y que apuesten por que todos los estudiantes que está en un aula tengan derecho a tener oportunidades de aprender y a tener éxito.

En esta identificación de modelos surge la propuesta del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). Es un modelo que, alternativamente al diseño rígido y uniforme, presenta un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Su formulación se fundamenta en las aportaciones de las teorías del aprendizaje, integrando las contribuciones de Vygotsky (1962, 1978), Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976), Bandura (1987), Novak (1998) o Gardner (2011), entre otros.

El DUA tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por este centro en la década de 1990. Sus fundadores fueron David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), además del resto de miembros del equipo de investigación. Para llevar a cabo las investigaciones, los avances tecnológicos como la tomografía por emisión de positrones, el electroencefalograma cuantitativo o la resonancia magnética funcional han hecho posible encontrar muchas evidencias que permiten conocer la estructura del cerebro y comprender su funcionamiento de forma global y localizada durante el aprendizaje (Rose y Meyer, 2000). Ante esto, se ha llegado a determinar que realmente existe diversidad cerebral y en el aprendizaje. Estos avances en las investigaciones en neurociencia permiten que se identifiquen tres redes neuronales, que son las redes de reconocimiento, las redes estratégicas y las redes afectivas.

Según se recoge en Alba Pastor (2019), las redes afectivas, especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional determinan la implicación personal en las diferentes tareas y aprendizajes y con el mundo que nos rodea, por lo que se vinculan con el «por qué» del aprendizaje; las redes de reconocimiento son clave para percibir los estímulos, están especializadas en el reconocimiento de la información y en asignar significados a los patrones que percibimos. Estas redes son las que nos permiten captar, reconocer e integrar la información y son fundamentales en las acciones que se realizan relacionadas con el «qué» del aprendizaje; las redes estratégicas, especializadas en la generación y control de los patrones mentales y de acción, así como en las funciones ejecutivas. Están implicadas en poder hacer un plan o realizar una tarea, por lo que se relaciona con el «cómo» se produce y expresa el aprendizaje.

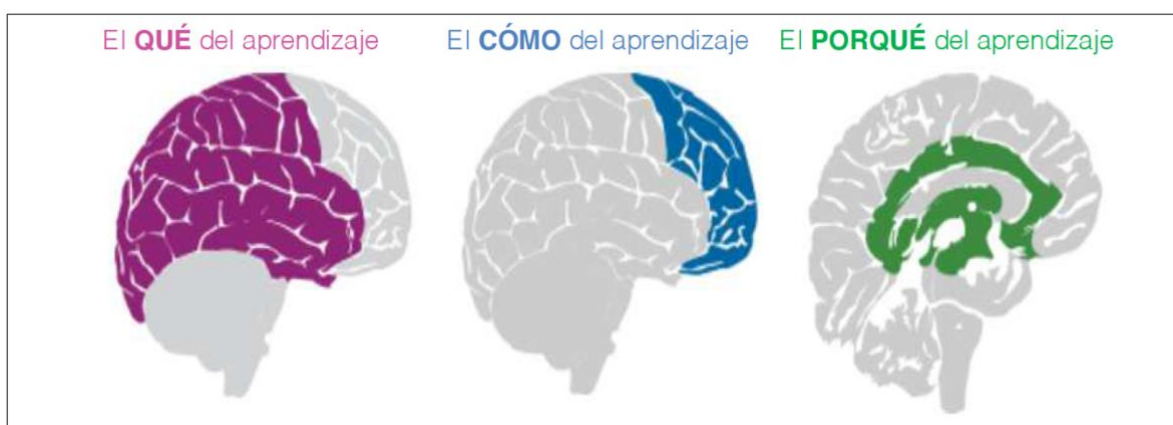


Figura 1. Redes cerebrales que intervienen en el aprendizaje.

Fuente: Center for Applied Special Technology (CAST)

Para que se produzca el aprendizaje se deben dar los tres componentes de forma simultánea, actuando de forma interrelacionada. Basándose en estos tres grupos de redes neuronales, el modelo del DUA define tres principios para orientar la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva (Rose y Meyer, 2002), cada uno de ellos en relación a una red.

El primer principio «Proporcionar múltiples formas para la implicación» está relacionado con la activación de las redes afectivas. El segundo principio «Proporcionar múltiples formas de representación» está relacionado con la activación de las redes de reconocimiento. Y el tercero «Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión» se relaciona con la activación de las redes estratégicas. Dichos principios, a su vez, se organizan en pautas y estas en puntos de verificación.

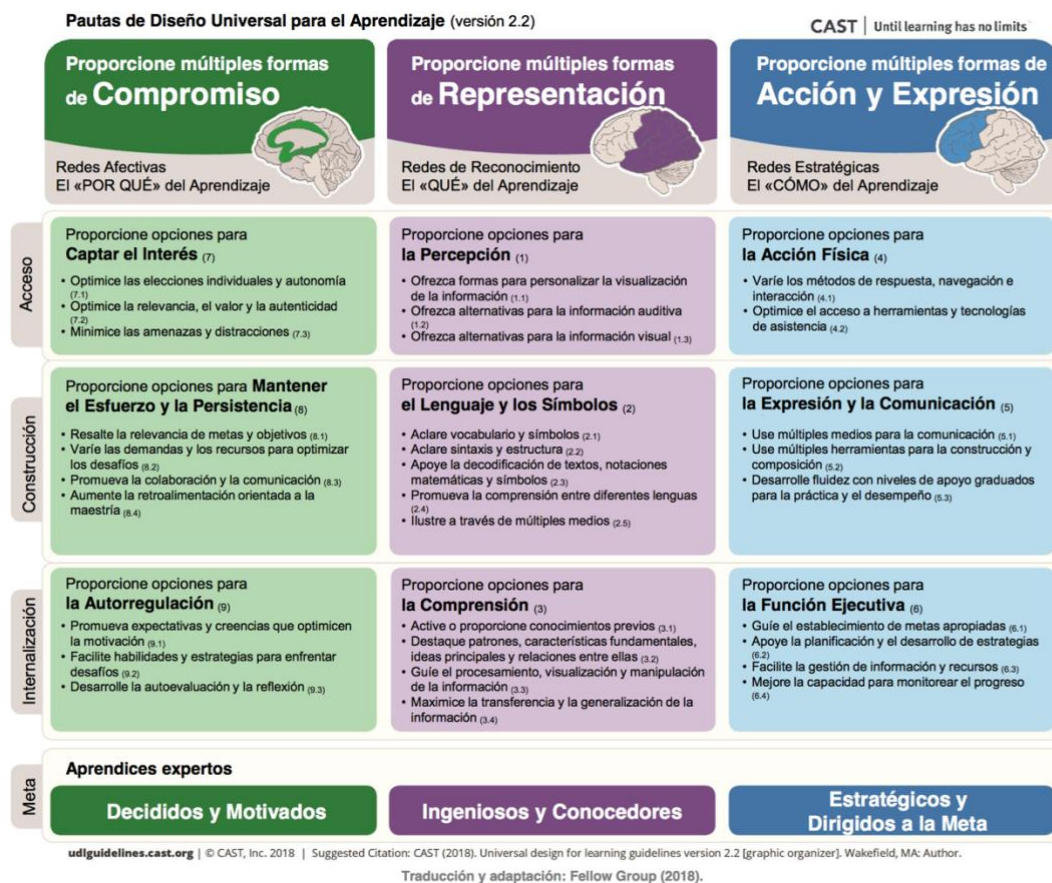


Figura 2. Pautas de diseño Universal para el Aprendizaje.

Fuente : Center for Applied Special Technology (CAST)

La intención de este TFG es adaptar un texto literario haciéndolo accesible para todo el alumnado, eliminando las barreras que puedan impedir el aprendizaje y cumpliendo con lo propuesto en el modelo DUA. Este modelo se centra en la identificación de estrategias y recursos didácticos que garanticen que todos los estudiantes tengan acceso a la información y así poder construir el aprendizaje; la información que no llegue al cerebro no podrá utilizarse (CAST, 2011).

Dadas las diferentes necesidades, intereses, capacidades y aportaciones de los diferentes formatos, no se puede hablar de una única forma ideal de presentar la información al alumnado. Las evidencias desde la práctica y las investigaciones sugieren la utilización de varios medios para la presentación de información con el fin de permitir al alumnado utilizar uno o varios canales con los que acceder a la información que se utiliza en el aula, su comprensión e integración (Meo, 2008; Luckner, Bruce y Ferrell, 2016; Bone y Bouck, 2017). Las respuestas didácticas deben proporcionar a cada estudiante diversas opciones para la comprensión.



Figura 3. Redes de reconocimiento.

Fuente: Elizondo (2018)

De acuerdo con las posibles propuestas relacionadas con el segundo principio, este se relaciona con el segundo objetivo de este TFG. La prioridad en relación al principio señalado es garantizar que la información pueda ser percibida por todos los estudiantes a través de cualquier canal o formato, mediante estrategias didácticas con el objetivo de facilitar el acceso, la comprensión y su procesamiento, para que todos los estudiantes puedan convertirla en conocimiento. Entre los formatos que se deben usar está la Lectura Fácil.

### 2.3. Lectura Fácil

La accesibilidad universal, como derecho de todo ciudadano, es un concepto de reciente reconocimiento que está en proceso de integración dentro del ámbito social. La Lectura Fácil, surgida en el norte de Europa a finales de los años sesenta (La Fundación Centrum för Lättläst de Suecia es el resultado actual de una iniciativa que surgió en este país escandinavo en 1968), muestra aún un desarrollo limitado en general. Surge como una herramienta de comprensión lectora y de fomento de la lectura para atraer a personas que no tienen hábito de leer o que se han visto privadas de él. Esta herramienta pretende ser una solución para facilitar el acceso a la información, la cultura y la literatura del alumnado en base al derecho que tiene a aprender a leer correctamente, como se ha justificado con el marco normativo. La lectura fácil es una solución de accesibilidad universal que, como tal, favorece a todas las personas.





Figura 4. Logotipo de fácil lectura

Fuente: Inclusion Europe

Para buscar una definición que se aproxime a Lectura Fácil es importante remitirse a «Directrices para materiales de Lectura Fácil» de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), publicadas en 1997 y revisadas en 2010. En ese documento se diferencian dos ideas de sobre la Lectura Fácil:

- «Adaptación lingüística de un texto que lo hace más fácil de leer que un texto medio, pero no más fácil de comprender.
- Adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla».

Según recoge Óscar García Muñoz en «Lectura Fácil», existen grupos concretos que son los principales beneficiarios y a quienes se dirigen principalmente las obras adaptadas, debido a sus dificultades específicas de comprensión lectora. Estos grupos son:

a. «Personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

Son aquellos que presentan limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual, como en el comportamiento adaptativo, que cubre muchas habilidades sociales y prácticas del día a día. Se origina antes de los 18 años. En este grupo también se situarían las personas con trastornos del espectro autista (TEA) y otros trastornos del desarrollo, como el síndrome de Asperger.

b. Grupos con dificultades cognitivas.

Dentro de esta categoría se incluye a:

- Personas mayores, por la pérdida de capacidades cognitivas o por el desarrollo de trastornos mentales.
- Personas con afasia, causada por daño cerebral.
- Personas con disfasia o retraso en la aparición del lenguaje.
- Personas con trastornos de hiperactividad y atención.

Todos ellos tienen dificultades cognitivas, de comprensión lectora y comunicación, por lo que la lectura fácil, adaptada a sus capacidades, puede convertirse en una herramienta útil.

c. Personas sordas.

Las personas con sordera prelocutiva y perilocutiva (antes y en el inicio del desarrollo del habla) tienen más dificultades para la comprensión de abstracciones, metáforas y juegos de palabras, entre otros.

d. Situaciones transitorias.

- Las personas con baja cultura o escasa alfabetización.

- Extranjeros inmigrantes de lengua no española para los que el idioma es una barrera.

- Los niños con necesidad de refuerzo lector: existen casos en que algunos niños tienen mayores dificultades en el seguimiento de las clases por los problemas que experimentan en el aprendizaje de la lectura, sin que estén dentro de uno de los grupos anteriormente mencionados.

La Lectura Fácil puede permitir un acercamiento a los textos acomodado a sus necesidades y que, con el tiempo, les permita alcanzar el mismo nivel que el resto del grupo».

Los primeros manuales con pautas de redacción en lectura fácil fueron elaborados por las asociaciones vinculadas al apoyo a personas con discapacidad intelectual. En 1998, la Asociación Europea ISLMH (hoy, Inclusion Europe) publicó las pautas «El camino más fácil», que añade algunos matices a las de la IFLA. Esta organización ha actualizado en 2013 este documento y lo ha redactado adaptado en Lectura Fácil con el título «Información para todos».

La mayoría de las investigaciones en el área de la simplificación automática de textos se han centrado en el idioma inglés. Así se recoge en el artículo «Simplificación de textos en Simplext: haciendo textos más accesibles», en el que el proyecto Simplext propone el desarrollo de un sistema ubicuo para la simplificación automática de textos para español. Simplext se basa en principios de Fácil Lectura y en la aplicación de técnicas robustas de procesamiento de lenguaje natural. En el proyecto se presenta un sistema modular con procedimientos dedicados para la simplificación sintáctica y léxica que se basan en el análisis de un corpus simplificado manualmente para personas con necesidades especiales. Finalmente se muestra, mediante una evaluación humana, que el significado de la oración se conserva en la mayoría de los casos. Los resultados obtenidos en el proyecto representan el primer sistema de simplificación automática de textos para español que aborda diferentes aspectos lingüísticos, comparables al estado de la cuestión en la simplificación automática de textos en inglés.

Finalmente, es importante recoger la conclusión que presenta Óscar García (Emtic, 2012), coordinador de proyectos de accesibilidad de Plena Inclusión Madrid: «no existe todavía una herramienta que automatice la adaptación de textos a lectura fácil. Las tecnologías de

procesamiento de lenguaje humano han conseguido ciertos avances, pero todavía están pendientes cuestiones como, por una parte, la selección y reestructuración de la información según el tipo de lector y, por otra, cuestiones relacionadas con figuras lingüísticas, como sentidos figurados, metáforas, dobles sentidos o ironías. Existen herramientas que pueden facilitar el trabajo a los adaptadores, pero la participación humana en las adaptaciones a lectura fácil sigue siendo imprescindible».

### **3. OBJETIVOS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA FORMATIVA**

Los objetivos de este Trabajo fin de Grado serán dos fundamentalmente:

- Por un lado, se realizará una revisión de la normativa en materia de educación en relación con la propuesta de escuela inclusiva, entendiendo esta como la que atiende a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, y que es capaz de adoptar las medidas curriculares adecuadas para hacer que todo el alumnado, sean cuales sean sus capacidades, sea capaz de trabajar los textos literarios dentro del Área del Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria.
- Por otro lado, se realizará una adaptación a de un texto literario haciéndolo accesible, utilizando la metodología de Lectura Fácil como una herramienta importante de adaptación.

### **4. METODOLOGÍA DEL TFG**

#### **4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN**

El estudio se ha realizado en dos fases. En la primera, se procedió a la revisión de la normativa disponible en relación a la atención a la diversidad y el derecho a la educación, como punto de partida fundamental al publicarse recientemente la Ley educativa en vigor e incluir estas modificaciones en relación a la inclusión educativa. A partir de los resultados obtenidos en la búsqueda, se pasó a la segunda fase de concreción y adaptación de un cuento según las pautas de Lectura Fácil, de forma que la intervención educativa quede justificada y demostrada desde la propia acción del docente.

La elección de centrar la intervención en la adaptación de un cuento para la etapa de Educación Primaria adquiere significatividad en este trabajo, y se plantea para un contexto escolar. El hecho es que la elección de los textos de lectura en base a los índices de lecturabilidad, entendida esta como la «comprensibilidad del texto» (DDNFL 2014, s. v. lecturabilidad) debe

ser un criterio fundamental del docente para que la información que en ellos aparezca llegue a todo el alumnado. Sin embargo, este objetivo no siempre se alcanza, dados los diferentes niveles cognitivos, intereses y circunstancias personales de cada individuo, lo que hace necesario que se requiera una adaptación y/o elaboración de textos para hacerlos más comprensibles y que así la información llegue a todos. Por tanto, la propuesta de intervención que aquí se plantea se hace desde una perspectiva inclusiva, para que el contenido de un texto literario pueda ser leído y disfrutado por todo el alumnado.

#### **4.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN**

El primer paso consiste en valorar las necesidades de los públicos a los que hay que apoyar, en este caso el alumnado de Educación Primaria, que tiene el derecho de recibir una educación de calidad de forma equitativa. En este sentido, el desarrollo del marco normativo expuesto en este TFG justifica la necesidad de tratar los textos literarios en la etapa de Educación Primaria desde una perspectiva inclusiva y tras la aclaración que han supuesto las evidencias y avances en ciencia sobre neurodiversidad. El público objetivo de la adaptación textual propuesta serán los niños con necesidades de refuerzo lector, aquellos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial o que, por desconocimiento del idioma requieran de una fase de lectura inicial adaptada.

El tipo de texto que se adaptará será un cuento, variedad de género literario. Se trata de una narración generalmente breve, basada en hechos reales o ficticios, en la cual un grupo de personajes desarrollan una trama relativamente sencilla. Los cuentos tradicionales se emplean en el aula como medio de transmisión de valores y conductas sociales por la motivación y el interés que despiertan en el alumnado. Este es el motivo principal por el que se ha elegido este tipo de texto para realizar la validación a Lectura Fácil, por la proximidad y cercanía que supone en la etapa de Educación Primaria.

#### **4.3. OBJETIVOS**

Con la adaptación de un texto cuento se pretende incentivar la creación, difusión y utilización de materiales en Lectura Fácil como forma de intervención educativa desde una perspectiva inclusiva en el aula, llevando a cabo una adaptación de un clásico de la literatura española en Lectura Fácil por el propio docente. El objetivo para el alumnado será que comprenda un texto y disfrute leyéndolo.

#### 4.4. CONTENIDOS

El texto que se adaptará se recoge en el ANEXO III de este TFG. Se trata de un cuento de los recogidos en la Obra *El Conde Lucanor*, escrito por el infante don Juan Manuel en el siglo XIV. Los cuentos siempre transportan a lugares mágicos en los que ocurren historias fantásticas y divertidas que hacen pasar buenos momentos. En el caso de estos, se añade una enseñanza o moraleja que se extrae de los cuentos. Pero los cuentos también enseñan muchas cosas. El Conde Lucanor, cuando está en apuros y no sabe qué hacer, le pide consejo a Patronio, quien le cuenta un cuento que le ayude a solucionar su problema. Se destinará al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, encontrándose estos en una edad de 11-12 años.

#### 4.5. METODOLOGÍA

Para hablar de metodología de Lectura Fácil hay que partir de dos fuentes fundamentales. Por una parte, las «Directrices para materiales en Lectura Fácil», de la IFLA, y las pautas «El camino más fácil», publicadas por la Asociación Europea ISLMH (hoy, Inclusion Europe), que se basan en las pautas de la IFLA y aportan más matices.

La metodología elegida consistirá en adaptar un texto literario partiendo de determinados criterios basados en las pautas que se proponen en los textos:

- *Información Para Todos Las Reglas Europeas Para Hacer Información Fácil de Leer y Comprender*, 2009.
- García Muñoz, O. (2012). *Lectura Fácil: Métodos de redacción y evaluación* (1ª ed.). Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Norma española experimental UNE 153101 EX. (2018, May). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. UNE. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036>

Las fases del método serán dos:

1. Adaptación de un texto a lectura fácil.
  2. Validación del texto con un grupo de validadores. El grupo de validadores dice si está el texto en lectura fácil y los cambios que hacen falta para que el texto se entienda mejor.
- Además de las ilustraciones y la maquetación, la Lectura Fácil abarca también el contenido. Respecto a este, se partirá de la nivelación que propone la IFLA. Esta establece tres niveles, equivalentes tanto para obras originales en lectura fácil como en obras adaptadas a esta forma

de redacción. Según el detalle que ofrece al respecto la Associació Lectura Fàcil, el nivel I sería el más sencillo. Este tendrá abundancia de ilustraciones y texto escaso de una complejidad sintáctica y lingüística baja. El nivel II incluiría vocabulario y expresiones de la vida cotidiana, acciones fáciles de seguir e ilustraciones. El nivel III sería el más complejo, con un texto más extenso, con algunas palabras poco usuales y a veces con sentido figurado, con saltos espacio-temporales y muy pocas ilustraciones.

Hay que hacer una serie de consideraciones respecto a la Lectura Fácil, como que validar un texto en base a sus principios no consiste en traducir. Significa mantener la esencia, el sentido, el tono, la información fundamental y los detalles más importantes para que su figura no esté presente.

#### **4.6. ACTUACIONES QUE REALIZAR**

En primer lugar, el proceso se centrará en analizar el texto original, con el fin de identificar el tipo de texto, el autor, el tema principal, su extensión y la complejidad global. Este nivel superficial permitirá tener una primera aproximación para encuadrar el trabajo posterior.

En la fase siguiente, siguiendo el ANEXO I, se llevará a cabo una lectura detenida del documento que permitirá identificar los subtemas, ideas principales y secundarias, así como el campo léxico-semántico del texto. De este modo, se tendrá un esquema de contenidos que permitirá abordar la adaptación con éxito. Se tendrá en cuenta el público objetivo, así como el nivel de adaptación. Se realizará un trabajo previo con el texto, para identificar las ideas principales, reorganizar los contenidos para mejorar la eficacia comunicativa, analizar los puntos que haya que aclarar más, y localizar las partes redundantes o innecesarias, definiendo los apoyos de diseño que se vayan a incluir. Entonces se podrá comenzar el trabajo de adaptación del texto aplicando las pautas descritas en los documentos citados anteriormente.

Una vez concluida la adaptación, será necesario someterlo a una revisión de la coherencia y estructuración.

Por último, siguiendo las pautas de revisión del ANEXO II, el adaptador debe comprobar que su texto ha aplicado las pautas y resulta realmente comprensible, por lo que se presentará al grupo de validadores, obteniéndose finalmente el sello de Lectura Fácil que aparece en este trabajo como figura 4. Los validadores son personas con discapacidad intelectual cuya lengua materna es la misma que el idioma de la publicación que deben revisar. Además, reciben

remuneración por el trabajo desempeñado para validar de forma oficial, obteniéndose finalmente el sello de Lectura Fácil que aparece en este trabajo como figura 4.

#### **4.7. RECURSOS MATERIALES**

Puesto que como se explicó anteriormente en este TFG no existe todavía una herramienta que automatice la adaptación de textos a lectura fácil. La adaptación del texto seleccionado se hará en base a lo propuesto en las guías descritas en el apartado 4.5.

#### **4.8. EVALUACIÓN**

Una vez realizada la adaptación del cuento elegido a Lectura Fácil, la evaluación se llevará a cabo en sesiones controladas con validadores de perfiles objetivo de la Lectura Fácil, pertenecientes a la organización «Asas Inclusión Activa». En este caso se trata de validadores adultos, personas que tienen formación en accesibilidad cognitiva, puesto que no se realizan validaciones con usuarios menores. El punto fundamental que debe discernirse en estas sesiones es si la comprensión lectora está relacionada con una comprensión real del contenido. Por lo general, las sesiones se formalizan con un grupo de personas con dificultades de comprensión lectora y un moderador que lee los textos para obtener respuestas de contraste. El resultado se recoge en el ANEXO IV.

#### **4.9. TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD**

La atención a la diversidad queda justificada en este caso por el intento que se va a hacer de eliminar las barreras que no permiten acceder a la información a cierto alumnado. Por tanto, la aplicación de las pautas de redacción y diseño de Lectura Fácil puede permitir la creación de materiales adaptados para alumnos con mayores dificultades o que necesitan actividades de refuerzo, de forma que la atención a la diversidad quede superada.

El objetivo de la Lectura Fácil en este trabajo es conseguir que un cuento adaptado ofrezca la información necesaria y sea comprensible para aquel alumnado que necesite este apoyo. Esta necesidad surge del hecho de que la lectura en sí pretende desarrollar en el alumnado las competencias clave que le llevan a aprender a aprender.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El tratamiento a la diversidad queda justificado en la doble dimensión que se planteó en un principio. Por un lado, el análisis hecho del marco normativo evidencia que se da el eje institucional en torno al cual se diseña el currículum para una escuela inclusiva. Por otro, la literatura publicada en relación pautas de trabajo para adaptar textos a Lectura Fácil es suficiente como para que un docente, en este caso una maestra de Educación Primaria, realice una adaptación que sea adecuada para el alumnado y pueda trabajar con ella en el aula. El resultado es la validación de un tipo de texto del nivel II según la nivelación que propone la IFLA, con un tipo de letra que no se corresponde con la requerida en este TFG.

Entre las dificultades encontradas por el equipo de validación en la adaptación realizada del texto se han encontrado las siguientes:

- Explicación de sustantivos abstractos: por la dificultad que supone el poder expresar, sin poder usar imagen, puesto que no se pueden percibir con los sentidos. Tal es el caso de «**Fantasía**: idea que se tiene en la mente pero no es real» o «**Prudente**: persona que piensa las cosas antes de hacerlas o decirlas». Ante esta dificultad, se añade la explicación del vocabulario de forma que aparezca junto a la palabra en el texto.
- Uso de palabras de frecuencia poco común, por considerar que hay palabras que no utilizan con frecuencia en su vocabulario y deciden buscar un sinónimo de uso común para ellos. Tal es el caso de “lamentarse”, que proponen cambiarla por «sentirse».
- «Irreales»: el equipo de validación propone cambiar la palabra por «no reales», no usando el contrario directamente, sino la negación seguida de la palabra que se usa habitualmente.

## 6. CONCLUSIÓN

La conclusión final a la que se puede llegar tras la validación del texto presentado es que la adaptación de textos en el ámbito escolar permite usar la técnica de Lectura Fácil no como una técnica que lleve al acomodamiento del alumnado, sino como una forma de proporcionar el acceso a la comprensión que motive al alumnado con más necesidades de apoyo para poder llegar al éxito educativo. Además, redundará en una mayor capacidad de este para el desenvolvimiento autónomo en la vida adulta. La probabilidad de éxito de validación desde el perfil profesional del docente es alta si se tienen en cuenta las pautas descritas en el proceso de validación especificado. Se trata, desde la figura del docente, de que cualquier maestro o



maestra esté preparado para asumir el reto y ofrezca una respuesta abierta, flexible, universal y accesible para todo su alumnado.

Respecto al alumnado, si este adquiere una capacidad lectora adecuada podrá hacer frente en el futuro a circunstancias de comprensión lectora complejas, como el disfrute de una literatura más exigente que la que se le presenta en Educación Primaria.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

### 7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 374, 21–27.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6, 55–66.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Asas Inclusión Activa*. (2019). Asas Inclusión Activa. <https://inclusionactiva.org/>
- Bone, E. K., & Bouck, E. C. (2016). Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 48–55. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2016.1188366>
- Competencia en comunicación lingüística*. (Dakota del Norte). | Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 31 de mayo de 2021 de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave/linguistica.html>
- Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. (2013). Ediciones Universidad de Salamanca. <http://dinle.usal.es/>
- Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., & Simón Rueda, C. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 117–137.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>

- EducaDUA: la web de investigación universitaria sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*. (2012). Educadua. <http://www.educadua.es/>
- Elizondo, C. (n.d.). *MON PETIT COIN D'ÉDUCATION*. MON PETIT COIN D'ÉDUCATION. <https://coralelizondo.wordpress.com/2018/01/08/disenouniversal-para-el-aprendizaje-una-respuesta-inclusiva/>
- Emtic, - *Portal de innovación y tecnología educativa*. emtic - Portal de innovación y tecnología educativa. Recuperado el 31 de mayo de 2021 de <https://enmarchaconlastic.educarex.es/>
- Europe, INCLUSION. (n.d.). *Logotipo europeo de fácil lectura: fácil de leer* [Logotipo]. Fácil de Leer. <https://easy-to-read.eu/european-logo/>
- García Muñoz, O. (2012). *Lectura Fácil: Métodos de redacción y evaluación* (1ª ed.). Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Giné Giné, C., Durán, D., Miquel Bertrán, E., Sandoval Mena, M., López, M. L., & Echeita Sarrionandia, G. (2002). Index for Inclusión : Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0 (5), 227. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Guía para validar textos en lectura fácil*. (2018). Plena Inclusión Extremadura.
- Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender*. (2009). Inclusion Europe en colaboración con la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*. (2009). Internacional Federación de Library ASOCIACIONES y Bibliotecas (IFLA). <https://www.ifla.org/>
- Juan Manuel (2004): *El conde Lucanor*, edición y versión actualizada de Juan Vicedo, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc280k8>
- La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. (2008, November 25–28). [48.<sup>a</sup> Conferencia Internacional De Educación]. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra, Suiza.
- Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2015). A Summary of the Communication and Literacy Evidence-Based Practices for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, Visually Impaired, and Deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225–241. <https://doi.org/10.1177/1525740115597507>

- Meo, G. (2008). Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21–30. <https://doi.org/10.3200/psfl.52.2.21-30>
- Muñoz, Ó., & García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura fácil*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Norma española experimental UNE 153101 EX. (2018, May). *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. UNE. <https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036>
- Opertti, R., & Guillinta, Y. (2015). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas De Educación*, 2(1), 137-148. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.706>
- Pastor, A. C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas (Textos Universitarios) (Spanish Edition)* (1st ed.). EDUCACIÓN.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Saggion, H., Gómez-Martínez, E., Etayo, E., Anula, A., & Bourg, L. (2011). Text Simplification in Simplext: Making Texts more Accessible. *Sociedad Española Para El Procesamiento Del Lenguaje Natural*, 47, 341–342. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515751747047>
- Sánchez, A. P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos (Spanish Edition)*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Simplext. Simplificador textual para el Español*. (2016). Simplext. Simplificador Textual Para El Español. <http://simplext.taln.upf.edu/>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

## 7.2. LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420.

Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021.

Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Resolución aprobada por la Asamblea General*, 24 Enero

2007, A/RES/61/106, disponible en esta dirección:

<https://www.refworld.org/es/docid/497f08549.html>

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección:

<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948* (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

NACIONES UNIDAS; CEPAL. 2018. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. Santiago de Chile: CEPAL. Informe LC/G. 2681-P/Rev. 3.

ISBN: 978-92-1-058643-6. [Consulta: Junio 2019]

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

## ANEXO I

Esquema para abordar una adaptación a lectura fácil según “Lectura Fácil: Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa”

### 1. Identificación del texto original

- a. ¿Qué tipo de texto es?
- b. ¿Quién es el autor?
- c. ¿Cuál es el tema general?
- d. ¿Qué extensión tiene?
- e. ¿Qué grado de complejidad tiene?

### 2. Estructura del texto original

- a. Identificación de temas y subtemas.
- b. Identificación de ideas principales y secundarias.
- c. Hacer un esquema.
- d. Identificación de vocabulario y campos semánticos.

### 3. Preparatorio de la adaptación

- a. ¿Quién es el público objetivo que leerá el texto adaptado?
- b. ¿Qué necesidad cubre?
- c. ¿Qué grado de adaptación aplicaré: más sencillo o más complejo?
- d. ¿Qué extensión debería tener?
- e. ¿En qué soporte se publicará: papel o digital?

### 4. Estructuración del texto adaptado

- a. Organizar las ideas principales: ¿qué queremos comunicar?
- b. ¿Es necesario cambiar el orden del original?
- c. ¿Qué partes sobran?
- d. ¿Hay cuestiones que se deben explicar más y que no están presentes en el original?
- e. ¿Qué apoyos son necesarios: imágenes, definiciones?

### 5. Adaptación a lectura fácil según las pautas

### 6. Revisión

- a. Erratas y faltas.
- b. Coherencia y estructura.
- c. ¿Está recogida toda la información necesaria?
- d. Tono: ¿es el del original o hay un sesgo del adaptador

## ANEXO II

Cada vez que revises una pauta hay que poner una X en el cuadrado de la izquierda.

- He revisado el uso de mayúsculas.
- He revisado el uso de los puntos y coma.
- He revisado el uso de las comas.
- He revisado el uso de los signos difíciles de entender.
- He revisado el uso de los números.
- He revisado el uso de los porcentajes.
- He revisado el uso de verbos en presente.
- He revisado el uso de verbos en pasiva.
- He revisado el uso de los condicionales.
- He revisado el uso de imperativos.
- He revisado el uso de sujeto.
- He revisado la formación de frases positivas.
- He revisado que las frases siguen el orden de sujeto seguido de verbo y complementos.
- He revisado el uso de palabras cortas.
- He revisado el uso de palabras con 2 consonantes seguidas como por ejemplo campera.
- He revisado que no hay muchos verbos en cada frase.
- He revisado que usa la misma palabra para hablar siempre de lo mismo.
- He revisado el uso de palabras conocidas y fáciles.
- He revisado el uso de siglas, abreviaturas y acrónimos.
- He revisado el uso de verbos nominalizados.
- He revisado el uso de los verbos ser, estar o parecer.
- He revisado el uso de verbos fáciles.
- He revisado el uso de adverbios acabados en -mente.
- He revisado el uso de superlativos.
- He revisado el uso de conectores.
- He revisado el uso de palabras abstractas.
- He revisado el uso de palabras polisémicas.

- He revisado el uso de metáforas.
- He revisado el uso de palabras con sentido figurado.
- He revisado si hay opiniones personales en el texto.
- He revisado el uso de tecnicismos, jergas y xenismos.
- He revisado el uso de verbos nominalizados.
- He revisado si el texto está justificado.
- He revisado que las palabras no se cortan al final de la frase.
- He revisado que al cortar la frase los determinantes y conectores están junto al nombre.
- He revisado que al cortar una frase no se pasa a otra página.
- He revisado la cantidad de imagen y texto que hay en cada página.
- He revisado el uso de columnas.
- He revisado el uso de guiones para hacer listas.
- He revisado las partes en las que se divide el documento.

### ANEXO III

#### Cuento VII

Lo que sucedió a una mujer que se llamaba doña Truhana

Otra vez estaba hablando el Conde Lucanor con Patronio de esta manera:

-Patronio, un hombre me ha propuesto una cosa y también me ha dicho la forma de conseguirla. Os aseguro que tiene tantas ventajas que, si con la ayuda de Dios pudiera salir bien, me sería de gran utilidad y provecho, pues los beneficios se ligan unos con otros, de tal forma que al final serán muy grandes.

Y entonces le contó a Patronio cuanto él sabía. Al oírlo Patronio, contestó al conde:

-Señor Conde Lucanor, siempre oí decir que el prudente se atiene a las realidades y desdeña las fantasías, pues muchas veces a quienes viven de ellas les suele ocurrir lo que a doña Truhana.

El conde le preguntó lo que le había pasado a esta.

-Señor conde -dijo Patronio-, había una mujer que se llamaba doña Truhana, que era más pobre que rica, la cual, yendo un día al mercado, llevaba una olla de miel en la cabeza. Mientras iba por el camino, empezó a pensar que vendería la miel y que, con lo que le diesen, compraría una partida de huevos, de los cuales nacerían gallinas, y que luego, con el dinero que le diesen por las gallinas, compraría ovejas, y así fue comprando y vendiendo, siempre con ganancias, hasta que se vio más rica que ninguna de sus vecinas.

Luego pensó que, siendo tan rica, podría casar bien a sus hijos e hijas, y que iría acompañada por la calle de yernos y nueras y, pensó también que todos comentarían su buena suerte pues había llegado a tener tantos bienes aunque había nacido muy pobre.

Así, pensando en esto, comenzó a reír con mucha alegría por su buena suerte y, riendo, riendo, se dio una palmada en la frente, la olla cayó al suelo y se rompió en mil pedazos. Doña Truhana, cuando vio la olla rota y la miel esparcida por el suelo, empezó a llorar y a lamentarse muy amargamente porque había perdido todas las riquezas que esperaba obtener de la olla si no se hubiera roto. Así, porque puso toda su confianza en fantasías, no pudo hacer nada de lo que esperaba y deseaba tanto.

Vos, señor conde, si queréis que lo que os dicen y lo que pensáis sean realidad algún día, procurad siempre que se trate de cosas razonables y no fantasías o imaginaciones dudosas y



vanas. Y cuando quisierais iniciar algún negocio, no arriesguéis algo muy vuestro, cuya pérdida os pueda ocasionar dolor, por conseguir un provecho basado tan sólo en la imaginación.

Al conde le agradó mucho esto que le contó Patronio, actuó de acuerdo con la historia y, así, le fue muy bien.

Y como a don Juan le gustó este cuento, lo hizo escribir en este libro y compuso estos versos:

*En realidades ciertas os podéis confiar,  
mas de las fantasías os debéis alejar.*

## ANEXO IV



## CUENTO ADAPTADO A LECTURA FÁCIL

## Cuento 7

Lo que le pasó a una mujer  
que se llamaba doña Truhana.

El Conde Lucanor hablaba  
con Patronio otra vez:

- Patronio, un hombre me ha propuesto una cosa.

Él me ha dicho la forma de conseguirla.

Yo te prometo que tiene muchas ventajas.

Con la ayuda de Dios,

si eso sale bien

será muy útil y positivo,

porque los beneficios

se suman unos con otros.

Los beneficios al final serán muy grandes.

El conde Lucanor

le contó a Patronio

todo lo que sabía.

Cuando Patronio lo oyó,

contestó al conde:

-Señor Conde Lucanor,

yo siempre oí decir

que el **prudente** cree en las realidades.

El **prudente** rechaza las **fantasías**.

A quienes creen en las **fantasías**

muchas veces les sucede lo mismo  
que a doña Truhana.

El conde preguntó a Patronio

qué le sucedió a doña Truhana.

-Señor conde -dijo Patronio-,

había una mujer

que se llamaba doña Truhana.

Esa mujer era pobre.

Ella iba un día al mercado

y llevaba una olla de miel en la cabeza.

Mientras ella iba por el camino,

empezó a pensar en vender la miel.

Ella iba a comprar huevos

con el dinero que le iban a dar.

Nacerían gallinas de los huevos.

Ella iba a comprar ovejas

con el dinero

que le iban a dar por las gallinas.

Ella compraba y vendía.

Ella siempre ganaba dinero.

Ella era más rica

**Prudente:** persona  
que piensa las cosas  
antes de hacerlas o  
decirlas.

**Fantasía:** idea que se  
tiene en la mente pero  
no es real.

que ninguna de sus vecinas.  
Ella después pensó  
que sus hijos e hijas  
se casarían muy bien  
porque era muy rica.  
Ella pensó que iba acompañada  
de **yernos** y **nueras** por la calle.  
Ella también pensó  
que todos hablaban  
de su buena suerte  
porque ahora tenía muchas cosas.  
Pero ella nació muy pobre.  
Ella iba pensando en esto.  
Ella comenzó a reír con mucha alegría  
por su buena suerte.  
Ella reía y reía.  
Ella se dio un golpe en la frente.  
Entonces, la olla cayó al suelo  
y se rompió en mil pedazos.  
Doña Truhana empezó a llorar  
cuando vio la olla rota  
y la miel tirada por el suelo.  
Ella empezó a sentirse muy triste.  
Ella perdió todas las riquezas  
que iba a ganar con la olla  
si no se rompía.  
Ella creyó en **fantasías**,  
y no pudo hacer nada

**Yerno:** es el marido de una hija.

**Nuera:** es la esposa de un hijo.

**Fantasía:** idea que se tiene en la mente pero no es real.

que esperaba y deseaba tanto.  
Señor conde, si usted quiere  
que sea verdad lo que le dicen  
y lo que piensa,  
intente siempre que sean cosas razonables.

Usted intente que no sean  
**fantasías** o imaginaciones  
dudosas y no reales

Cuando usted quiera  
empezar algún negocio,  
no arriesgue algo suyo.

Si lo pierde le puede causar dolor  
para conseguir un beneficio  
basado solo en la imaginación.

Al conde le gustó mucho  
lo que le contó Patronio.

El conde hizo lo que dice la historia  
y le fue muy bien.

A don Juan le gustó este cuento.

Don Juan lo mandó escribir en este libro.

Él escribió estos versos:

Tú debes creer en la realidad.

Tú debes alejarte de la **fantasía**.

**Fantasía:** idea que se  
tiene en la mente pero  
no es real.

**Fantasía:** idea que se  
tiene en la mente pero  
no es real.

Este cuento ha sido validado  
por el equipo de ASAS Inclusión Activa

Validadores:

- Patricia Gasco Sánchez.
- Mercedes Diana de Cala.
- Juan Torres Martínez.

Dinamizador:

- Joaquín García Arias.