

Para citar este artículo, hacerlo de esta forma: Castro, I. y Segurado, J. (2023) "Lectura fácil y educación inclusiva. Una propuesta de accesibilidad cognitiva para el trabajo de género en el aula de Educación Primaria", Revista EXPE, número VII, p. 84-103)

Resumen

La apuesta por una educación para todos y todas supone promover una escuela inclusiva. Con apoyo en el marco teórico-práctico que ofrece el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, en adelante), presentamos la Lectura Fácil (en lo sucesivo, LF) como una metodología de accesibilidad textual que proporciona un modo de acceso curricular útil para el aula, sobre todo para el trabajo con ámbitos conceptuales complejos, como es el caso de la diversidad de género. En este artículo se expone como modelo de material en el aula ordinaria *Gafas para ver el mundo* (Calero Martín *et al.*, 2021), cuento escrito por personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (en adelante, DID), en el que se narra el itinerario vital de un niño trans con síndrome de Down.

Palabras clave: educación inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje, Lectura Fácil, diversidad de género.

Introducción

Hoy día, la inclusión en el sistema educativo de todos los individuos en las aulas ordinarias está presente en las agendas políticas de múltiples Estados. Ya en la 48.^a Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008) se establecen los parámetros que han de guiar la acción en política educativa:

"La educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción [de] que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido,

es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos". (p. 6)

En consecuencia, en España, 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 (LOMLOE) supone una decidida apuesta por lograr que en el periodo preuniversitario la educación inclusiva sea un hecho. Este cuerpo normativo confluye con el contenido del objetivo de desarrollo sostenible 4 de la Agenda 2030: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Esta es una meta que, sin duda, no tiene pleno sentido si, entre otras, no se alinea con el objetivo 5: "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas". En este contexto, resulta de gran relevancia destacar la necesidad de una correspondencia entre el cuerpo normativo actual, los objetos de desarrollo sostenible y la actividad docente en el aula de Educación Primaria.

A nuestro criterio, no hay educación inclusiva sin un abordaje claro de la perspectiva de género. *Inclusión y perspectiva de género* son indisolubles en nuestra tarea educativa y, por consiguiente, un imperativo no solo pedagógico, sino también sociopolítico al que debemos prestar especial atención en las aulas.

Así las cosas, a pesar de que hoy día la terminología empleada (*diversidad, inclusión, género, diversidad sexual*, entre otros) está en el repertorio lingüístico de cualquier discurso educativo, debemos advertir un divorcio entre lo *requerido* y la *capacitación competencial* del profesorado. Ahondando en la ausencia de relación entre universidad y las necesidades educativas preuniversitarias, Izuzquiza *et al.* (2015) constatan que, si bien la formación proporcionada en las aulas de las facultades de formación del profesorado españolas permite conformar una actitud global positiva hacia la diversidad del alumnado, no existe una adquisición proporcional de saberes que posibiliten la concreción en prácticas docentes acordes con esos valores inclusivos. En esta misma línea, Sánchez-Serrano *et al.* (2021) llaman la atención sobre la necesidad de crear

asignaturas específicas de educación inclusiva en atención a la diversidad del alumnado, infravalorada en los programas formativos universitarios.

Desde el punto de vista de la adquisición de contenidos, además, el abordaje de nociones como *género* o *diversidad sexual* resultan especialmente complejas, entre otras, por dos motivos que nos interesan aquí. En primer lugar, por el grado de controversia social que podemos encontrar en *discursos negacionistas* presentes en las aulas, reflejo de la sociedad de hoy día y, por supuesto, de los entornos no escolares en los que se desarrolla nuestro alumnado. Además de ello, en segundo lugar, por la dificultad intrínseca del nivel de abstracción de un sistema de género que amplía la perspectiva propia del binarismo sexual tradicional. Resistencia social propia de ideologías no inclusivas y complejidad conceptual pueden ser dificultades relevantes para el profesorado a la hora de tratar cuestiones relativas a la diversidad de género en el aula.

A tenor de lo expuesto, parece necesario dotar al profesorado de herramientas que permitan establecer espacios de enseñanza-aprendizaje que atiendan a la heterogeneidad de las aulas y orienten, en la conceptualización en la que nos hemos enfocado, el trabajo sobre distintos aspectos relacionados con el tratamiento del género en ellas.

En el contexto del DUA, la LF es una metodología de tratamiento de la información textual que puede aportar materiales útiles para el aula que den respuesta a los nuevos dictados inclusivos. Aquí presentamos el cuento *Gafas para ver el mundo* (Calero Martín *et al*, 2021), un ejemplo, a nuestro juicio, útil y atractivo de material en LF sobre el tratamiento de la noción de *género*, pues en él se narra la vida de un niño trans con síndrome de Down.

Siguiendo el hilo de esta introducción, con el fin de desarrollar las ideas expuestas, en este trabajo se realizará, en primer lugar, un breve marco conceptual en el que basamos esta propuesta; a saber: la escuela inclusiva, el DUA como modelo para propiciar propuestas inclusivas y la LF como metodología generadora de materiales útiles para el entorno educativo. En

Revista Expe número V. Lenguaje y Aprendizaje, Diciembre 2023

segundo lugar, nos centraremos en presentar el cuento *Gafas para ver el mundo* (Calero Martín *et al*, 2021) como modelo de herramienta de aula para tratar la identidad trans.

1. La escuela inclusiva

Según hemos indicado, la LOMLOE establece como horizonte conceptual una escuela inclusiva en la que el alumnado tenga las mismas oportunidades y sea atendido de igual modo con independencia de su condición física, psicológica, social, etc. De hecho, según Barrio de la Puente (2008), hablar de *educación inclusiva* consiste en buscar la idea de participación, eliminando cualquier tipo de exclusión educativa y reclamando el aprendizaje en igualdad. Así pues, es preciso asumir la premisa de la diversidad fundamental de los individuos y, por tanto, la necesidad de abordar la educación desde diferentes formas de *ser* y *aprender* que garanticen la inclusión de todos y todas.

Entendemos aquí, entonces, la *educación inclusiva* desde una perspectiva procesual en consonancia con López *et al.* (2022), para quienes no podemos asumir la educación inclusiva como la creación de un espacio concreto ni como una forma de hacer específica, sino más bien como un objetivo al que se pretende llegar, un horizonte que establezca los ejes articuladores de las políticas educativas y del quehacer diario de la comunidad educativa.

Desde un punto de vista tradicional, la *educación inclusiva* se centró en la consideración a colectivos históricamente desfavorecidos en un sistema educativo fuertemente homogeneizado y, por ello, homogeneizador. Se entendía, entonces, la *educación inclusiva* como un proceso cuyo objetivo era la transformación de las diferentes escuelas y los distintos centros de aprendizaje para que el alumnado que se encuentra en situaciones de desventaja (como pueden ser minorías étnicas, mujeres y niñas, personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, etc.) sea atendido con una educación de calidad y, por ende, se lograra un desarrollo de sociedades más inclusivas.

En la actualidad, este abordaje educativo se centra en todo el alumnado, y no exclusivamente en un subgrupo determinado. Así, se ha de asumir que el objetivo principal de la enseñanza es una educación que busque ser igual para todas las personas (Alba Pastor, 2018). En consecuencia, la educación inclusiva tiene como meta atender la diversidad de necesidades del alumnado, ya sea de quien presenta más facilidades para el aprendizaje en diversas áreas, como podría ser un individuo con altas capacidades, o quien posea dificultades cognitivas, como, por ejemplo, un individuo con DID. No obstante, hemos de constatar aquí que los elementos diferenciales en el alumnado no se circunscriben exclusivamente a aquellos casos que quedan comprendidos en el etiquetado de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE), sino también a la diversidad de procedencias, realidades socioeconómicas y socioculturales, e, incluso, a la multiplicidad de intereses que puede manifestar el conjunto de individuos que denominamos *alumnado* (Rose y Meyer, 2000).

Esta perspectiva *holística* no es cuestión en absoluto baladí, pues conlleva un tratamiento del grupo clase no solo como conjunto de individuos y sus características psicosociales individuales, sino también en atención a las dinámicas emergentes en el grupo. En este sentido, dichas dinámicas inciden en la adquisición y desarrollo de los aprendizajes del alumnado.

Más allá de las dificultades concomitantes a unas ratios generosas, como profesionales de la educación hemos de asumir que una de las principales demandas de la escuela inclusiva es ofrecer amplios recorridos por distintos modos de enseñanza que se puedan adecuar a las diferentes posibilidades de aprendizaje que requiera cualquier individuo del sistema educativo.

Como tendremos ocasión de ver en el apartado siguiente, el DUA se adecua a las exigencias educativas actuales en tanto que modelo dinámico de diseños curriculares flexibles, cuyo objetivo es dar cuenta de la diversidad escolar.

2. El Diseño Universal para el Aprendizaje

De la mano de la educación inclusiva encontramos el DUA, marco teórico-práctico que persigue superar obstáculos para fomentar aprendizajes expertos en los entornos de enseñanza. Entre estas limitaciones valgan por caso los currículos inflexibles que generan barreras de un modo accidental para poder acceder al aprendizaje (CAST, 2011). Esta perspectiva, insistimos, no se centra únicamente en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que tiene como eje al alumnado que se encuentra en el promedio, individuos que podrían no ver atendidas sus propias necesidades de aprendizaje por un diseño curricular no adaptado a sus características sociales e individuales.

Como hemos anotado, debido a la diversidad que puede encontrar un profesional de la enseñanza, es un objetivo proponer diferentes modos de aprendizaje, dado que no todos los individuos aprenden de un mismo modo ni a igual velocidad. Por ello, el reto estriba en que el docente ofrezca multitud de estrategias de aprendizaje en el aula, máxime si tratamos aspectos nocionales controversiales y, además, de cierta complejidad conceptual, caso de la *diversidad de género* sobre la que nos centramos aquí.

Ahondando en lo expuesto, el DUA orienta la práctica educativa, esencialmente, en dos direcciones: por un lado, aporta flexibilidad en la manera de exponer la información en la que el alumnado muestra el conocimiento y sus habilidades, y, por otro lado, en el modo que estos se implican. Así, según Alba Pastor (2016), el DUA disminuye aquellas barreras que puedan dificultar el aprendizaje del alumnado aportando la ayuda y los retos necesarios.

En otras palabras, el DUA es un sistema que facilita la atención a la variabilidad de los estudiantes aportando flexibilidad en los diferentes objetivos, métodos, materiales y la evaluación con el fin de ayudar al profesorado a satisfacer las diferentes necesidades de su alumnado (CAST, 2011). De hecho, existe un claro beneficio en el seguimiento de las medidas basadas en el DUA: en primer lugar,

minimiza la necesidad de adaptaciones y, en segundo lugar, ofrece *flexibilidad* a los medios docentes (Sánchez Fuentes, 2023).

De entre las distintas tipologías de materiales educativos, la LF es una herramienta de creación de textos accesibles que, a nuestro criterio, podría favorecer la inclusión en el aula.

3. La Lectura Fácil

Una de las herramientas que con mayor efectividad ha contribuido al objetivo de la accesibilidad cognitiva ha sido la LF, metodología que aglutina un conjunto de pautas y recomendaciones sobre la redacción y el diseño de textos, así como sobre la validación de su comprensibilidad, con el fin hacer accesible la información a personas con problemas de comprensión lectora (Agencia Española de Normalización y Certificación [AENOR], 2018, p. 17). Esta metodología, que cuenta con un modesto recorrido documental (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias [IFLA, acrónimo en inglés], 2010; García Muñoz, 2012, 2014; Inclusion Europe, 1998; entre otros), se concreta en el ámbito español en la novedosa norma UNE 153101 EX, *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (AENOR, 2018), primera preceptiva técnica de estas características a escala mundial.

Si bien en su origen la LF se plantea como un método de tratamiento textual para personas con DID, con posterioridad se han observado las bondades de esta metodología para individuos con problemas de comprensión lectora: alumnado con sordera prelocutiva y perilocutiva, alumnado extranjero inmigrante sin dominio de la lengua española, entre otros colectivos.

Según García Muñoz (2014), para los profesionales de la enseñanza la LF es una herramienta que ayuda a obtener una enseñanza más inclusiva e igualitaria. En este sentido, proponemos la LF como una metodología capaz de generar materiales que se puedan adaptar a la casuística del aula ordinaria, puesto que

ofrece la posibilidad de crear textos que llamen la atención del alumnado y que faciliten su comprensión, sobre todo, como ya hemos apuntado, en áreas nocionales que pueden resultar especialmente complejas.

En esencia, un texto elaborado con la metodología de LF sigue consideraciones en torno a dos perspectivas: *aspectos textuales* y *complementos paratextuales*. Desde el punto de vista *textual*, la norma UNE 153101 EX (2018) contempla los siguientes aspectos:

- 1) *Ortotipografía*: consideraciones relativas al uso de las mayúsculas, a los signos de puntuación y a los signos auxiliares.
- 2) *Léxico*: aquí se recogen múltiples recomendaciones acerca de la dificultad de comprensión derivadas del ámbito léxico y semántico. Además, se incluyen diversos aspectos morfológicos que influyen en la correcta comprensión de los términos.
- 3) *Estructura oracional*: se insiste en la adaptación a las características de comprensión del destinatario potencial. Para ello, de forma general, es preciso utilizar toda una serie de recursos y estructuras lingüísticas que no conviertan la forma de expresión en una barrera para la comprensión de las personas con problemas de comprensión lectora.
- 4) *Estilo*: en este punto, la norma aglutina diversas recomendaciones sobre la idónea organización de la información en el texto.

Por su parte, los *complementos paratextuales* tienen gran importancia en el ámbito de la LF, puesto que la relación entre la información y el apoyo a la lectura es uno de los resortes básicos sobre los que se diseñan este tipo de textos. A continuación, exponemos la división que se puede extraer de la Norma UNE 153101 EX (AENOR, 2018a).

a) Elementos paratextuales verbales:

- 1) Los *índices* deben ser muy claros, poseer un espaciado amplio e indicar de manera inequívoca el número de página en la que se ubican los apartados del documento.
- 2) Deben usarse *glosas* para explicar palabras o expresiones complejas.
- 3) Los *glosarios* son un elemento habitual en las guías en LF, en concreto en aquellas que hacen referencia a la tipología textual jurídico-administrativa (leyes, constituciones, estatutos, reglamentos de régimen interno).
- 4) Se pueden incluir *resúmenes* y *repeticiones* a lo largo de los documentos en LF, especialmente en aquellos de carácter expositivo y de cierta extensión.
- 5) Por último, muchas obras de ficción (y también aquellos documentos de marcada intención didáctica) tienen una serie de *actividades complementarias*.

b) Elementos paratextuales icónicos:

- 1) Las *imágenes* (fotografías, dibujos, pictogramas, símbolos) pueden ayudar a describir de lo que trata un texto.
- 2) Los *mapas* y los *planos* deben elaborarse con itinerarios marcados y contener fotografías de edificios o elementos reconocibles del lugar. Han de ir siempre acompañados de su correspondiente leyenda.
- 3) Los *gráficos* y las *tablas* no son muy comunes en LF, pero pueden ser un apoyo si se diseñan de la forma adecuada.

En la **figura 1** podemos observar un ejemplo del material resultante. Como se aprecia en la figura 1, el diseño de *Gafas para ver el mundo* cumple con los criterios más relevantes de la accesibilidad cognitiva. El cuento se generó en formato PDF accesible para facilitar la lectura en dispositivos electrónicos de diferentes tamaños. Este material resulta ideal para usar en el aula, incluso si se quiere imprimir y distribuir al alumnado. Existe, además, una versión más pequeña en formato cuaderno (de distribución gratuita y limitada por parte de Plena inclusión Canarias). El cuento se complementa con un vídeo en el que las propias autoras leen su relato. Este vídeo, disponible en la página de la red social Facebook de Plena inclusión Canarias (2021), nos guía por la historia a través de las voces de sus autoras y las ilustraciones incluidas y ofrece la posibilidad de ser un valioso complemento para el trabajo en el aula de Primaria. Estos aspectos, aunque puedan parecer banales en primera instancia, son fundamentales para los materiales en LF, pues permiten que personas con posibles dificultades cognitivas o sensoriales tengan en sus manos un material accesible en distintos soportes.

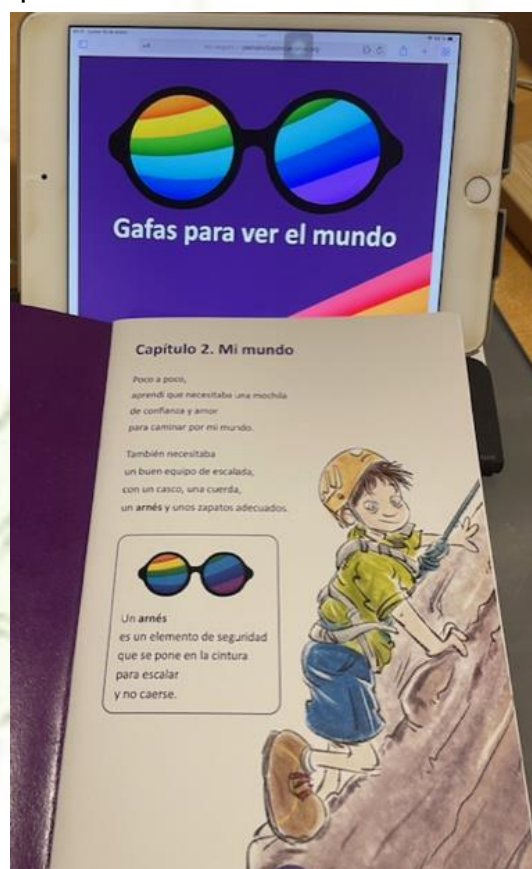


Figura 1

Modelo de página en LF

Sin duda, es fácilmente deducible que cualquier docente realiza tareas de adaptación tanto de la información como de la forma de presentación adecuando los contenidos y formatos a las características de su alumnado. En este caso concreto, entendemos que la LF es una herramienta que favorece la práctica habitual en el quehacer diario de cualquier profesional de la educación, pues ofrece una metodología suficientemente contrastada para la elaboración de materiales y, a nuestro criterio, una guía de actuación para el profesorado.

Del mismo modo, más allá de los aspectos puramente lingüísticos, textuales y de diseño, la LF supone la implicación profesional de personas con dificultades de comprensión lectora en los procesos de producción textual. En el caso que nos ocupa, no solo el texto de origen fue creado por personas con DID, sino que también fue validado por dos profesionales con esta discapacidad que desarrollan su actividad laboral en el servicio Más Fácil de Plena inclusión Canarias. Consideramos que dar a conocer estas innovadoras circunstancias al alumnado de Primaria podría ser un aliciente adicional para despertar su motivación e interés sobre la realidad de un colectivo que, en algunos casos, quizás puede resultarles ajena. La existencia de este tipo de productos en LF, las condiciones prácticas de su elaboración y la puesta en valor de la labor creativa de personas con DID pueden dar pie a actividades en el aula de carácter muy enriquecedor y fructífero que permita al alumnado tener un conocimiento desprejuiciado e inclusivo sobre este colectivo. En este contexto, las entidades del Tercer Sector con dedicación exclusiva a las personas con DID suelen tener la puerta abierta a colaboraciones (charlas, actividades culturales) con el mundo educativo.

4. Diversidad de género y LF: *Gafas para ver el mundo*

Hasta el momento, hemos presentado la LF como una propuesta de generación de textos accesibles para el tratamiento de conceptualizaciones de especial complejidad en el aula ordinaria. Tal es el caso de temáticas como la *diversidad de género* en, por ejemplo, el aula de Primaria. En este apartado, expondremos un ejemplo de este abordaje con el fin de evidenciar las bondades que, a nuestro criterio, aporta esta metodología.

Gafas para ver el mundo es un cuento escrito por el grupo de promotoras de igualdad de Tenerife, creado por Plena inclusión Canarias. El objetivo de estas promotoras de igualdad es compartir, sensibilizar y dar visibilidad a mitos, prejuicios y miedos que puedan obstaculizar la autonomía y los derechos de las

Revista Expe número V. Género. Diciembre 2023

personas con DID. En concreto, la acción narrativa se inserta en el proyecto *Mujeres con discapacidad intelectual por la igualdad de género*, gestionado por Plena inclusión Canarias con el apoyo del Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife. Su producto, *Gafas para ver el mundo*, obtuvo el primer premio del Laboratorio de Ideas de Lectura Fácil de Plena inclusión España de 2022.

Este cuento es el resultado de una experiencia colaborativa e inclusiva en muchos órdenes. Por un lado, la autoría colectiva corresponde a cinco personas adultas con DID, a saber: Elisa Calero Martín, Clara Marante González, Scherezade Moreno Frías, Alejandro David Rodríguez y M.^a Dolores Umpiérrez. Por otro lado, si bien no todas las personas firmantes presentan un profundo desarrollo de la competencia lectoescritora, hubo un alto índice de participación de todos los miembros del equipo, por ejemplo, con la aportación de ideas y su desarrollo a lo largo de varios encuentros.

El relato fue objeto de adaptación a LF y de la correspondiente validación del servicio Más Fácil de Plena inclusión Canarias, encargado de reestructurar la historia con arreglo a los requisitos de su hilo narrativo y los criterios de accesibilidad cognitiva expuestos, entre otros, en la norma UNE 153101 EX (AENOR, 2018). Este servicio está integrado por un adaptador profesional con formación en traducción, dos personas con DID, garantes de la comprensibilidad del texto, y un coordinador encargado de las cuestiones económicas. En el caso que nos ocupa, fue necesario acudir a un ilustrador externo para el diseño y maquetación, que cumplen de manera escrupulosa con los requisitos de la mencionada norma.

En solo 16 páginas, en el que abundan los elementos icónicos y paratextuales, *Gafas para ver el mundo* narra la historia de Carlos en primera persona, niño con síndrome de Down, desde su nacimiento hasta su propia aceptación como mujer trans. A nuestro juicio, confluyen, por tanto, dos elementos de interés en nuestras aulas: discapacidad y diversidad de género.

El contenido se estructura en los siguientes capítulos:

Revista Expe número V. Lenguaje y Diversidad, Diciembre 2023

- 1) “El día que nació yo”. Mirada retrospectiva sobre su nacimiento y el impacto la noticia del diagnóstico de síndrome de Down. Aparecen numerosos prejuicios acerca de la discapacidad intelectual y, en concreto, sobre las personas con este síndrome.
- 2) “Mi mundo”. Exposición de las dificultades para el desarrollo de las tareas ordinarias de cualquier niño. Se muestra el prejuicio en el entorno escolar por parte de los profesionales de la educación. Sin embargo, el protagonista realiza una presentación de su forma de ver el mundo, de signo claramente enriquecedora.
- 3) “La reforma”. Por analogía con un proceso de reforma en su casa, Carlos entiende que tiene la posibilidad de reinventarse. En este capítulo se expone, por primera vez, su autopercepción como niña y, además, se evidencia el rechazo familiar a la idea.
- 4) “Soy yo”. Tras una primera parte en la que el personaje se muestra depresivo, se empodera y transiciona hasta ser Lola.

De manera sencilla, *Gafas para ver el mundo* permite trabajar no solo la diversidad de género, sino también algunas de las barreras que presenta cualquier individuo con DID desde su nacimiento, sobre todo, familiares y escolares, ofreciendo la posibilidad de tratar prejuicios próximos a nuestro alumnado. En este punto, conviene no olvidar que, por la autoría del texto, este tipo de problemáticas han formado parte de la vida de cualquier individuo con DID.

Aunque el relato se enmarca en la literatura testimonial, con narración en primera persona, se da voz a otros personajes con el estilo directo propio de la LF, más próximo a la estructura textual del género dramático que a los recursos lingüísticos propios del género narrativo (ver **figura 2**).

De cara a favorecer la accesibilidad cognitiva, el texto cuenta con nueve coloridas ilustraciones realizadas por Bruno Lanzarote Pérez. Siguiendo la clasificación de Correa Piñero *et al.* (2011, p. 15), los elementos paratextuales icónicos de *Gafas para ver el mundo* son de carácter ideográfico, es decir, presentan algún tipo de relación conceptual o lógica estableciendo una relación directa con el mensaje escrito. En todos los casos, además, cumplen la función de refuerzo en la idea que se quiere transmitir en el texto (para un análisis de las funciones de las imágenes en la LF, véase Castro Robaina y Amigo Extremera, 2021). Además de todo esto, las ilustraciones utilizadas, similares al cómic europeo infantil y juvenil, pueden resultar de gran atractivo para el alumnado de Primaria, lo que ayuda a conseguir grados de identificación y de interés valiosos.

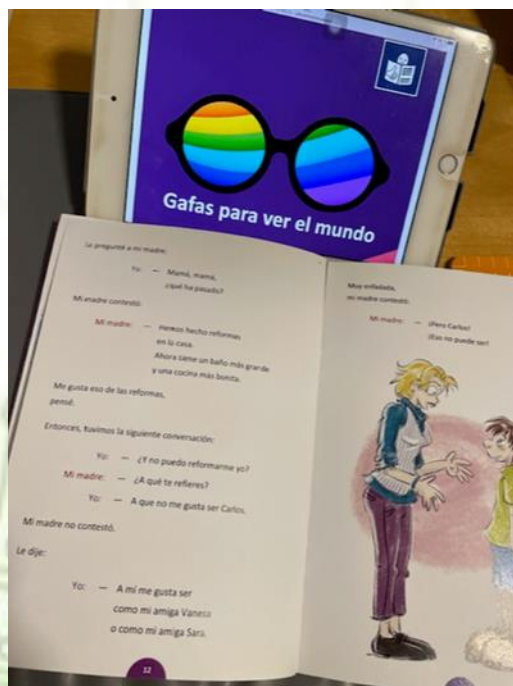


Figura 2

Modelo de estructura dialogal directa

En la misma línea de accesibilidad, en el texto se emplean elementos paratextuales verbales, en los que se glosan todos aquellos elementos conceptuales que pueden dificultar la comprensión de la trama. En *Gafas para ver el mundo* encontramos cuatro glosas, a saber: *síndrome de Down*, *arnés*, *asfalto* y *lino*. Si bien las tres últimas pertenecen a ámbitos semánticos de carácter general, forman parte de nuestro conocimiento material del mundo, a nuestro juicio, especial mención merece el primero de ellos: *síndrome de Down*. Con criterio, en la explicación no se alude a la patologización de los individuos con esta afectación (elemento que ya aparece en el cuerpo textual), sino que se centra en las consecuencias de ello (ver **figura 3**).

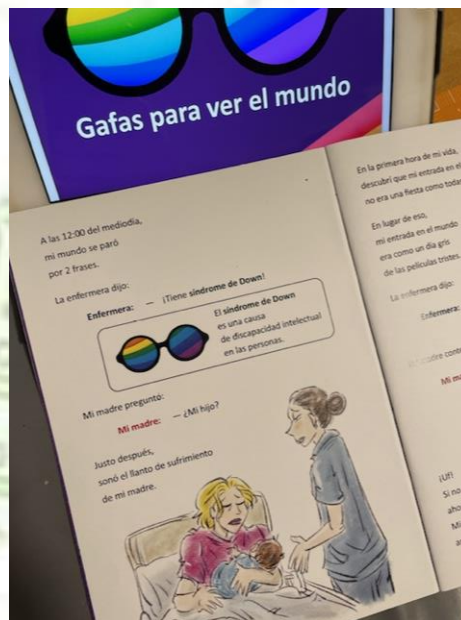


Figura 3

Glosa textual de síndrome de Down

Entendemos, entonces, que es relevante no solo porque aporta un conocimiento necesario para una comprensión profunda del contexto que presenta el personaje principal, sino que ofrece una definición sobre una realidad inmaterial que da posibilidad a no pocos desarrollos en el aula.

Dejando a un lado las particularidades de la definición de *síndrome de Down*, la elección léxica de las glosas responde a criterios de comprensibilidad del texto que se adapta, como es habitual en la práctica de la LF. Debemos recordar que las personas que idearon y validaron el relato en LF poseen una competencia lingüística y cultural limitada, lo que nos puede indicar que esas fueron las palabras que presentaron dificultad de entendimiento (y no otras). En el caso que nos ocupa, además, llama la atención que estén insertas en el texto, y no al margen derecho. Si bien se puede argumentar que la ubicación se debe a razones de diseño, puesto que el tamaño de la hoja y de la fuente utilizada así lo aconsejan, en la lectura cumplen un nuevo propósito: al estar a la vista, de alguna manera “obligan” al lector a detener su mirada en ellas y, por tanto, a

leerlas. Esto puede suponer un beneficio de relevancia para el alumnado de Primaria, dado que fomenta la adquisición de nuevo vocabulario.

Por otro lado, están siempre complementadas con una ilustración de las “gafas para ver el mundo”: unas gafas de colores de arcoíris que guían al lector lego y con las que es fácil establecer una relación lógica, puesto que ya aparecen en la portada.

De igual forma, hemos de destacar que la elección del color violeta como fondo predominante en todo el cuento (números de página, portada y contraportada, páginas sin texto) no responde a un motivo casual, sino que se corresponde con el que se asocia con mayor frecuencia a la diversidad de género. En consonancia, el uso del arcoíris para las gafas se relaciona directamente con la bandera reivindicativa del colectivo LGTBIQ+. Esta es otra de las características del procedimiento de LF: a menudo se utilizan los colores para “allanar” el camino hacia la comprensibilidad y ayudar al lector a hacer asociaciones con realidades conocidas. Este último punto redundaría en sus bondades como material de trabajo en el aula.

Asimismo, *Gafas para ver el mundo* no ignora las cargas metafóricas del lenguaje y presenta interesantes paralelismos en la construcción de los sentimientos del protagonista y la situación en la que se encuentra. Así, Carlos-Lola explica que, en su vivencia como niño, necesitaba una “una mochila de confianza y amor para caminar por su mundo” (p. 5) y un equipo adecuado “para escalar los muros que se levantaban en su vida” (p. 6). Esta introducción de metáforas sencillas puede ayudar al profesorado a plantear interesantes actividades en el aula sobre la discapacidad y las dificultades que puede experimentar el alumnado de edad temprana en el camino de construcción de su ser.

Finalmente, esta propuesta en LF pone en valor la importancia de aceptar sentimientos tan frustrantes como la tristeza y la depresión en su último capítulo (“Soy yo”), justo antes de la transición del personaje. Esto, sin duda, puede

Revista Expe número V. Lenguaje y Diversidad. Diciembre 2023

encontrar aplicaciones pedagógicas relevantes en el aula, sobre todo en lo relativo a la gestión emocional del alumnado. Cabe destacar que todo cambia en el momento en que Carlos decide recomponerse y habla de sí mismo en femenino ya casi al final de la historia (“Estoy dispuesta a conseguirlo”, p. 16). Así pues, nos encontramos ante un material didáctico que consigue explicar conceptualizaciones complejas sobre la diversidad de género y la DID de una manera comprensible, cercana y atractiva. Consideramos que, sobre su base, pueden construirse infinitas posibilidades.

5. A modo de conclusión

En el presente trabajo hemos expuesto el imperativo legal de promover entornos educativos inclusivos. En consonancia con ello, el DUA ofrece un marco teórico-práctico para el desarrollo de la labor docente. Aquí es donde hemos encuadrado la LF como metodología de tratamiento de los textos con el fin de favorecer la accesibilidad cognitiva de la información.

Entendemos que la LF ofrece un método suficientemente contrastado de inclusión en las aulas, pues favorece la accesibilidad cognitiva de contenidos complejos y con niveles de adaptación de la comprensibilidad adecuados al aula de Primaria. En este sentido, la documentación sobre la LF puede servir de ayuda para la creación de materiales de aula que permitan entornos más inclusivos.

Como hemos venido defendiendo, aunque en origen esta metodología tuviera como público objetivo individuos con problemas de comprensión lectora, creemos que puede ser llevada al aula ordinaria. En esta línea, además, consideramos que no solo ofrece un *modo* atractivo de presentación de la información textual, sino que se puede mostrar especialmente útil en aquellos casos en que la abstracción de la temática trabajada en el aula pueda suponer problemas de accesibilidad cognitiva.

Con *Gafas para ver el mundo* (Calero Martín *et al*, 2021), hemos querido presentar un modelo de material con la metodología de LF. Creemos que es

Revista Expe número V. Lenguaje y Género. Diciembre 2023

valioso porque el cuento trata la diversidad de género en un individuo con DID, permitiendo una perspectiva interseccional de fenómenos que requieren especial atención en toda acción educativa.

Sin duda, la capacidad inclusiva de la LF en las aulas requiere un largo camino, sobre todo de experiencias de aula que permitan establecer unos índices fiables del potencial pedagógico de esta metodología. *Gafas para ver el mundo* supone, pues, un pequeño paso adelante en este sentido.

Referencias bibliográficas

Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR). (2018b). *Norma Española Experimental UNE 153102 EX. Guía en Lectura Fácil para validadores de documentos*. AENOR Internacional.

Alba Pastor, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En Alba Pastor, C (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusiva*, Ediciones Morata.

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y maestros*, 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*, Vol. 6, 9, 55-68. <https://sede.educacion.gob.es/publivera/diseño-universal-para-el-aprendizaje-un-modelo-teorico-practico-para-una-educacion-inclusiva-de-calidad/ensenanza-politica-educativa/23952>

Calero Martín, E., Moreno Frías, S., Marante González, C., Rodríguez González, A. J. y Umpiérrez Luis, M.^a D. (2021). *Gafas para ver el mundo*. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife y Plena inclusión Canarias. <http://www.plenainclusioncanarias.org/wp-content/uploads/2022/12/Gafas-para-ver-el-mundo-en-lectura-facil..pdf>

CAST (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0)*, Trad. C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Castro Robaina, I. y Amigo Extremera, J. J. (2021). Más que mil palabras: el rol de las imágenes en Lectura Fácil. En C. Martín de León y G. Marcelo Wirnitzer (Coords.), *En más de un sentido: Multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación* (pp. 67-88). Col. Tibón: Estudios traductológicos, 3, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/117367/1/Mas_mil_palabras.pdf

Correa Piñero, A. D., Correa Moreno, T. y Pérez Jorge, D. (2011). *Comunicación Aumentativa. Una introducción conceptual y práctica*. Universidad de La Laguna.

Facal Álvarez, S. (2022). Lectura fácil: vislumbrando el iceberg. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 20, 9-20. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i20.4270>

García Muñoz, Ó. (2014). *Lectura Fácil*. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO27043/lectura_facil.pdf

Izuzquiza, D., Echeita, S. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 197-216. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668104>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

López, A. L., Amor, A. M., Fernández-Blázquez, M. M. (2022). *Educación 2030: Viaje hacia la inclusión*. Plena inclusión España. https://www.researchgate.net/publication/365302219_Educacion_2030_Viaje_hacia_la_inclusion

Madorrán Gironés, M.^a J. (2019). El diseño universal de aprendizaje, un modelo para todos y todas. *Educación y orientación: la revista de COPOE*, 11, 7-11.

Martín-del-Pozo, M. (2022). Un aprendizaje entre todos y para todos mediante la expresión y la comunicación. En Alba Pastor, C. (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes: El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, pp. 235-260, Ediciones SM.

Plena inclusión Canarias. (2021, 25 de junio). *Gafas para ver el mundo* [Vídeo]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=321182213063500>

Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H. y Rivera Jurado, P. (2021). Una mirada a los clásicos en la formación inicial de maestro desde la Lectura Fácil. *Educação & Formação*, Vol. 6, 1, 1-18.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2000): *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reforms*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/234594681_The_Future_Is_in_the_Margins_The_Role_of_Technology_and_Disability_in_Educational_Reform

Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje. Guía práctica para el profesorado*. Narcea.

Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48.^a Conferencia Internacional de Educación, Ginebra (25-28 de noviembre).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787>