



ULPGC
Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria

Facultad de
Traducción e Interpretación



La Lectura Fácil y su importancia para el aprendizaje del español como lengua extranjera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés

Curso 2023/2024

Autor: Yesith Andrés Sarmiento Torra

Tutor: José Jorge Amigo Extremera

INFORME DE AUTORIZACIÓN PARA PRESENTAR EL TRABAJO DE FIN DE TÍTULO

DATOS DEL TUTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TÍTULO

PRIMERAPELLIDO: AMIGO	SEGUNDOAPELLIDO: EXTREMERA	NOMBRE: JOSÉ JORGE
--------------------------	-------------------------------	-----------------------

DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA, TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	CENTRO: FACULTAD DE FILOLOGÍA
---	----------------------------------

AUTORIZA:

La presentación del Trabajo de Fin de Título:

La Lectura Fácil y su importancia para el aprendizaje del español como lengua extranjera

realizado por:

PRIMERAPELLIDO: SARMIENTO	SEGUNDOAPELLIDO: TORRA	NOMBRE: YESITH ANDRÉS
------------------------------	---------------------------	--------------------------

Las Palmas de Gran Canaria, a 24 de mayo de 2024
Firma del Tutor del Trabajo

Fecha de Entrega de la Autorización y del
ejemplar del Trabajo de Fin de Título

24 de mayo de 2024

SRA. DECANA DE LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

1. Se deberá entregar solo una copia digital del TFT (**SIN** copia en papel) en formato PDF en el campus virtual.
2. **IMPORTANTE:** No se debe enviar esta autorización por separado, para que el tutor la firme, y después insertarla en el trabajo, sino que debe enviarse a la firma del tutor ya insertada en la copia del TFT, justo entre la portada y el resto del TFT.

Resumen

La Lectura Fácil (LF) es una metodología para hacer más comprensibles todo tipo de textos, especialmente a personas con dificultades de comprensión lectora. En este Trabajo de Fin de Título, se estudia su uso en la enseñanza del español como lengua extranjera, dado que permite simplificar el léxico y las estructuras lingüísticas y presenta unas características propias de diseño y utilización de elementos paratextuales. En primer lugar, el trabajo presenta una introducción sobre la Lectura Fácil y su recorrido normativo. Posteriormente, detalla los modelos de enseñanza más relevantes sobre el español. Tras este breve recorrido teórico, se realiza un estudio de caso práctico basado en el análisis contrastivo de dos relatos sobre violencia de género del volumen *Voces al tiempo* y sus respectivas adaptaciones a Lectura Fácil. Además, se presenta una propuesta didáctica con ejercicios para el aprendizaje del español nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MECR), y se destaca el papel fundamental de la Lectura Fácil. Esta propuesta didáctica está orientada a dar visibilidad a las personas con dificultades de comprensión lectora y promover la accesibilidad cognitiva en el proceso de aprendizaje del español.

Palabras clave: Lectura Fácil, español como lengua extranjera, *Voces al tiempo*, aprendizaje de lenguas, accesibilidad cognitiva

Abstract

Easy-to-Read is a methodology for making all kinds of texts more comprehensible for people with reading comprehension difficulties. This End-of-Degree project examines its use in the teaching of Spanish as a foreign language, due to the fact that it helps to simplify lexical and linguistic structures and has its own characteristics in terms of design and the use of paratextual elements. First, this essay presents an introduction to the *Easy-to-Read* methodology and its normative path. Then, it provides a brief overview on the most relevant pedagogical models to teach Spanish as a foreign language. After this brief theoretical background, a practical case study is conducted, which is based on the contrastive analysis of two stories on gender violence from the volume *Voces al tiempo* and their adaptations to Easy Reading. In addition, a didactic proposal for learning Spanish (B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages CEFR) is presented, including its different activities. The essential role of Easy-to-Read is highlighted. The activities included in our proposal are aimed to enhance the visibility of people with reading comprehension difficulties, as well as promoting cognitive accessibility in the process of learning Spanish.

Keywords: Easy-to-Read, Spanish as a foreign language, *Voces al tiempo*, language learning, cognitive accessibility

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS	3
2.1. LA LECTURA FÁCIL.....	3
2.1.1. Historia de la Lectura Fácil y recorrido normativo	3
2.1.2. Características de la Lectura Fácil.....	8
2.1.3. El proceso de trabajo en Lectura Fácil	12
2.2. LA LECTURA FÁCIL EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN	15
2.2.1. Definición traductológica de la Lectura Fácil	15
2.2.2. Algunas investigaciones sobre Lectura Fácil en los estudios de traducción	16
2.3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	18
2.3.1. Modelos de enseñanza de lenguas extranjeras	21
2.3.2. La Lectura Fácil en la enseñanza del español como lengua extranjera	22
3. EJERCICIO PRÁCTICO: <i>VOCES AL TIEMPO</i> EN LECTURA FÁCIL.....	24
3.1. MATERIALES Y MÉTODOS	25
3.1.1. Materiales del estudio.....	25
3.1.2. Metodología.....	26
3.2. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE <i>LA BICICLETA ROJA</i>	28
3.2.1. Ortotipografía	28
3.2.2. Vocabulario y expresiones	29
3.2.3. Frases y oraciones.....	31
3.2.4. Imágenes.....	33
3.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE <i>DE SONRISAS OCULTAS</i>	35
3.3.1. Ortotipografía.....	35
3.3.2. Vocabulario y expresiones	36
3.3.3. Frases y oraciones.....	38
3.3.4. Imágenes.....	39
3.4. PROPUESTA DIDÁCTICA	40
3.4.1. Primera sesión	41
3.4.1.1. Expresión oral.....	41
3.4.1.2. Comprensión lectora.....	42
3.4.2. Segunda sesión	43
3.4.2.1. Expresión escrita	43
3.4.2.2. Comprensión oral	44

3.4.2.3. Actividad de reflexión	44
4. CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA.....	47
ÍNDICE DE TABLAS	50
ÍNDICE DE FIGURAS	51
ANEXOS.....	52
Anexo 1. Listado de abreviaturas	52
Anexo 2. Refuerzo visual de vocabulario.....	53
Anexo 3: Propuesta didáctica	54

1. INTRODUCCIÓN

Durante estos años, se ha visto cómo ha incrementado exponencialmente el número de estudiantes de español, llegando a posicionarse como una de las lenguas más habladas y estudiadas a escala mundial. El español desempeña un papel muy importante en nuestra sociedad al facilitar la comunicación entre personas de diversas culturas y regiones del mundo. No obstante, existen personas que tienen dificultades en el momento de aprender un nuevo idioma, ya sea por las continuas barreras lingüísticas o por problemas cognitivos. Es preciso considerar que todas las personas, independientemente de sus capacidades o condiciones sociales, tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad para su desarrollo personal y social. Lamentablemente, esto no se cumple en algunos países, como los países en vías de desarrollo de África y Asia. En estos, el acceso a la educación está limitado por la infraestructura, la falta de inversión o las políticas gubernamentales.

De esta problemática se deriva el presente Trabajo de Fin de Título, en el que se realiza una propuesta didáctica con la ayuda de la Lectura Fácil (LF, en adelante) con el fin de que sea inclusiva y accesible para todas las personas que puedan beneficiarse de ella. Para los propósitos de este trabajo, entendemos *propuesta didáctica* como un conjunto de ejercicios de dificultad secuencial orientados a mejorar las habilidades y destrezas comunicativas en lengua española de alumnado no hispanohablante. En esta propuesta didáctica se reflejan algunas de las competencias adquiridas a lo largo de mi formación académica, como la maquetación de documentos, que desarrollé en la asignatura *Informática*, que me ha ayudado a estructurar las actividades con el formato adecuado. Asimismo, las asignaturas de *Lengua A* que se focalizan en las reglas gramaticales y las teorías de aprendizaje del español me han proporcionado una base sólida para mi propuesta. Otra competencia útil es la capacidad de adaptar los textos para que suenen más naturales, aprendizaje que adquirí en *Traducción General B Inglés*. Por último, cabe destacar la asignatura de *Lingüística Aplicada a La Traducción e Interpretación*, que me ha enseñado a entender los diferentes niveles de análisis de la lengua, entre los que destaca el nivel léxico-semántico para adaptar el vocabulario, las expresiones y estructuras que faciliten la comprensión y el aprendizaje del idioma en textos de LF.

En este Trabajo de Fin de Título, se explora la importancia de la LF para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, en adelante). La LF es una manera de elaborar documentos de tipo para que resulten más comprensibles. Este recurso puede promover la accesibilidad y la inclusión en el proceso de aprendizaje para aquellas personas que tengan

problemas de comprensión lectora o alguna discapacidad intelectual o del desarrollo, así como personas extranjeras o migrantes, o que han tenido una incorporación tardía al sistema educativo. Este movimiento de accesibilidad encuentra su regulación en la norma UNE 153101 EX, titulada *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*, desarrollada por AENOR (Asociación Española de Normalización). Dado el amplio número de personas que se benefician de la LF, surge un gran interés en la investigación de este campo de accesibilidad cognitiva, incluyendo el ámbito de la traducción y la enseñanza de idiomas.

Para la realización de la propuesta didáctica que se presenta en el tercer capítulo de este Trabajo de Fin de Título, hemos redactado las consideraciones teóricas en el segundo capítulo, en el que se detalla la historia de cómo surge la LF y su recorrido normativo. En este mismo capítulo, se analizan las características propias de la LF y se mencionan los equipos de investigación de traducción en lengua española dedicados a este campo, entre los que destacan TRACCE, COMINTRAD y EASIT. Asimismo, se presentan los modelos de aprendizaje relacionados con la lectura como el modelo ascendente, descendente e interactivo. En el último apartado de este capítulo, exponemos las aplicaciones de la LF en la enseñanza de ELE. Dentro del tercer capítulo, el ejercicio práctico, está la explicación de cómo se ha realizado la propuesta didáctica. En primera instancia, se realizan sendos análisis contrastivos de dos cuentos de *Voces al tiempo* (Cabali et al 2013) y sus adaptaciones a LF (Plena inclusión Canarias). En esta parte del trabajo, se analizan las pautas más relevantes de la LF con la ayuda pequeños fragmentos extraídos del texto de origen (TO, en adelante) y el texto adaptado (texto meta, en adelante TM). Después de dichos análisis, se procede a introducir las actividades de la propuesta didáctica de nivel B1 siguiendo las directrices de la LF. Esta propuesta didáctica está pensada para mejorar y evaluar las competencias lingüísticas del alumnado aprendiz de lengua española según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante) para las lenguas.

Las conclusiones de este Trabajo de Fin de Título ocupan el capítulo número cuatro. Todas las referencias bibliográficas de las fuentes utilizadas se encuentran al final, junto al índice de tablas y figuras. El trabajo cierra con varios anexos: una tabla de abreviaturas, algunas imágenes que pueden servir como apoyo visual para nuestra propuesta didáctica, y, finalmente, los ejercicios diseñados para el aula de ELE.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Este capítulo recoge los fundamentos teóricos que nos han sido de utilidad para realizar el presente Trabajo de Fin de Título. En términos generales, se divide en dos partes bien diferenciadas: la primera explora la LF, su breve recorrido normativo, sus características más relevantes, el funcionamiento de los procesos profesionales de trabajo siguiendo esta metodología y una reseña sobre las aplicaciones que la LF está teniendo en la actualidad en los estudios de traducción e interpretación (con especial énfasis en la lengua española). La segunda parte se ocupa del ELE, los modelos de enseñanza más habituales en lenguas extranjeras y las aplicaciones de la ELE en la LF.

2.1. LA LECTURA FÁCIL

En esta primera parte del trabajo, se explica con detalle el significado de la LF, su historia y cómo se fue expandiendo en el continente europeo. Después, se detallan las características de los textos adaptados en LF, empezando desde las pautas ortográficas hasta la importancia de las imágenes. En el tercer apartado, se describe el proceso de adaptación y validación de la LF. Posteriormente, se describe la motivación de las personas por aprender español como segunda lengua y los diferentes niveles de competencia lingüística. En el penúltimo apartado, se definen los modelos de enseñanza empleados en la lectura, fundamentales para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica (capítulo 3). Por último, se concluye con la importancia de la creación de materiales de LF para el aprendizaje de ELE, resaltando especialmente los clubes de LF.

2.1.1. Historia de la Lectura Fácil y recorrido normativo

La norma UNE (2018: 7) define la LF como una metodología cuya finalidad es ayudar a entender los documentos a las personas con dificultades de comprensión lectora o alguna discapacidad intelectual o del desarrollo, así como las personas mayores con algún deterioro cognitivo, migrantes y otros colectivos (como las personas que han tenido un acceso tardío a la educación). Esta metodología se aplica principalmente en textos, pero también se presencia su labor en las imágenes y la maquetación de los vídeos, siguiendo las pautas de la LF a la hora de realizar los contenidos.

A principios de los años sesenta del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) tenía interés en ofrecer textos más fáciles de comprender para personas con baja alfabetización y

así facilitar el aprendizaje (UNE 2018: 4). Dicho interés se vio reflejado en Suecia, en 1968, con la publicación y edición del primer libro en el que se utilizó esta técnica por el Centro de Lectura Fácil creado por la Agencia Sueca de Educación. Además, supuso la publicación en 1984 del primer periódico en LF de forma experimental, con el título *8 Sidor* (Ocho páginas), que se comenzaría a publicar de forma permanente en el país escandinavo desde entonces (Muñoz 2012: 106) y que actualmente cuenta con una versión en línea¹. Esta iniciativa pionera se propagó a otros países escandinavos como Noruega y Finlandia, donde se crearon organizaciones relacionadas con la inclusión a partir de la LF (UNE 2018: 4).

En 1988, se crea en Bruselas la Asociación Europea ILSMH (Liga Internacional de Asociaciones de Personas con discapacidad intelectual) compuesta por asociaciones que apoyan la inclusión de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Diez años después se publica la guía de LF *El Camino Más Fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura* y se establece su logotipo de Lectura Fácil (figura 1) para identificar todos los textos redactados que sigan sus pautas y recomendaciones (Muñoz 2012: 110). Para utilizar este logotipo, se establece como preciso que al menos una persona con discapacidad intelectual o del desarrollo haya validado (es decir, comprobado que es accesible desde el punto de vista cognitivo) el texto en LF en cuestión. Actualmente a dicha asociación europea se le conoce como Inclusion Europe.



Figura 1. Logotipo para la identificación de libros que siguen las pautas LF creado por Inclusion Europe

Gracias a la labor de los países escandinavos, surge en 2004 la International Easy-to-read Network (Red internacional de lectura fácil) y que en la actualidad cuenta con más de sesenta organizaciones y particulares asociados de treinta países en todo el mundo (Muñoz 2012: 109). La expansión y la difusión de la LF prosiguió mediante el trabajo de la

¹ Documento de Internet consultado el 21 de mayo de 2024 en <https://8sidor.se/>

Federación Internacional de Instituciones y Asociaciones Bibliotecarias (IFLA, por sus siglas en inglés). En 1997, la IFLA publicó las *Guidelines for Easy-to-Read*, que se tradujeron al español en 1998 con el título *Pautas para materiales de Lectura Fácil*. En 2010 y 2012, se revisaron estas pautas para adaptarse a las crecientes necesidades de las personas con dificultades de comprensión lectora (UNE, 2018: 4)

Además de su expansión, Inclusion Europe impulsó los proyectos *Pathways I* (2009) y *Pathways II* (2012-2013), con la finalidad de tener en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo como agentes que redactan textos bajo la supervisión de docentes en programas educativos de formación continua. En dichos proyectos se publicaron dos materiales claves para el desarrollo de la LF en español: *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender* (2016) y *¡No escribas para nosotros sin nosotros!* (2016). Estos documentos son el resultado del trabajo de Inclusion Europe en colaboración con la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS, actualmente Plena inclusión) y contaron con la ayuda del Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente de la Unión Europea. En la actualidad, tienen una gran importancia en el ámbito de la LF y se siguen utilizando en la formación para profesionales en este ámbito.

Por un lado, en la guía de *Información para todos* se engloban todas las normas que se deben seguir para crear un texto que permita al lector leer y comprender la información de una forma más sencilla. Estas reglas pueden ser utilizadas por toda persona que quiera redactar información en LF. Además, estas son necesarias para la inclusión de personas con dificultades de comprensión lectora, debido a que para ellas leer un texto no adaptado a LF puede resultar una tarea complicada. La estructura de la guía es bastante clara, ya que se aplican las pautas de la LF, entre las que se destaca la diferencia entre los títulos, subtítulos y el cuerpo. Asimismo, destaca notablemente el primer capítulo, donde especifica la importancia de documentarse antes de empezar a escribir, y el segundo es especial interés por resumir las 45 normas para redactar en LF. Asimismo, en este capítulo se explican las pautas más relevantes para facilitar la lectura, como la elaboración de la información escrita, la letra que utilizar, qué tipo de palabra o frase escribir, el aspecto del texto, así como el empleo de imágenes. En los últimos capítulos se detalla la creación de información electrónica accesible y las pautas para la creación de vídeos y de audios. Muchos profesionales que redactan y validan los textos en LF en la actualidad empezaron su aprendizaje con estas reglas europeas, en especial los que empezaron de forma autodidacta

en los años anteriores a la publicación de la norma UNE 153101 EX (2018, véase el apartado 2.1.3.).

Por otro lado, *No escribas para nosotros sin nosotros* es un folleto que refleja algunas de las cuestiones relativas al porqué es necesario la escritura en LF para las personas que presenten dificultades de comprensión lectora como consecuencia de una discapacidad intelectual o del desarrollo. También cuenta con consejos a la hora de crear un texto en LF y la traducción de un texto difícil a LF. Por último, explica cómo hacer una revisión del resultado de lo que se ha escrito y de cómo concluir, siempre siguiendo las pautas europeas de LF.

Como afirma Muñoz (2012: 112-113), la primera asociación que empezó a trabajar con las características de LF en España fue La Asociación Lectura Fácil², fundada en 2003. Esta organización cuenta con su propio logo para identificar los textos redactados en LF (cuyo logo se presenta en la figura 2). Esta asociación ha ayudado a las personas con dificultad lectora por medio de la creación y el impulso de clubes de lectura guiados por un especialista que dinamiza las obras en LF, modera discusiones y propone temas de conversación basados en el libro, entre otras actividades (véase el apartado 2.3.2).



Figura 2 . Logotipo para la identificación de libros que siguen las pautas LF de la Asociación Lectura Fácil

En el amplio panorama del Tercer Sector en nuestro país, cabe destacar la organización Plena inclusión España, surgida en los años sesenta del siglo XX como respuesta a una demanda popular de entidades de apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Plena inclusión es la encargada de coordinar y apoyar a las organizaciones que se encuentran en diferentes comunidades autónomas, como es el caso de Plena inclusión Canarias, asociación en la que surge el servicio de Lectura Fácil Más Fácil, responsable de la adaptación a LF de *Voces al tiempo* (véase el capítulo 3). Esta entidad es

² Documento de Internet consultado el 21 de mayo de 2024 en <https://www.lecturafacil.net/es/>

un movimiento asociativo abierto a la ciudadanía que genera oportunidades y defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias. Plena inclusión Canarias está formada por 24 entidades: asociaciones, fundaciones y centros especiales de empleo, localizadas en las islas de Gran Canaria, Tenerife, Lanzarote y La Palma³.

A escala europea, destaca el proyecto educativo Erasmus + conocido como EASIT, que significa Easy Access for Social Inclusion Training (Formación en Acceso Fácil para la Inclusión Social, 2018-2021). Este proyecto explora por igual el lenguaje claro y la LF y ofrece una amplia serie de materiales didácticos gratuitos sobre accesibilidad en los medios de comunicación, la creación de recursos de fácil lectura y comprensión, el subtulado, la audiodescripción y la aplicación de las medidas de comprensibilidad en el periodismo audiovisual.

La lucha constante por la accesibilidad provocó que se establecieran actos legislativos, como la *Directiva 2026/2012 sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones para dispositivos móviles de los organismos del sector público* publicada por la Unión Europea en 2016 o la *Directiva 2019/882 sobre los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios*, también reconocida como *European Accessibility Act*, publicada por el Diario Oficial de la Unión Europea en 2019. En esta última directiva se especifica «que la información se debe presentar de una forma que resulte fácil de entender, usando además de un tipo de letra adecuado, un contraste suficiente y un espaciado ajustable» (Navarro y Cuadrado 2022: 194-195). Asimismo, en algunas comunidades autónomas españolas encontramos leyes sobre la accesibilidad, como es el caso de la *Ley 4/2017, de 27 de junio, de accesibilidad universal de la Región de Murcia* o la *Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía*. Gracias a estos reglamentos de la accesibilidad y a la LF, todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas o cognitivas, pueden tener las mismas oportunidades para acceder a la información, servicios y tecnologías, provocando la eliminación de barreras y promoviendo la inclusión.

³ Documento de Internet consultado el 21 de mayo de 2024 en <https://www.plenainclusioncanarias.org/>

2.1.2. Características de la Lectura Fácil

En España, las personas que redactan en LF se rigen por la norma técnica UNE 153101:2018 EX *Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*, creada en 2018. Esta es la primera norma de calidad española sobre LF e incluye todas las pautas existentes y las adapta a las circunstancias actuales. Además, añade ejemplos de aplicación y describe el proceso de validación de los documentos en LF. Esta normativa se ha elaborado a partir de las investigaciones de los profesionales y cuenta con su propia adaptación a LF (Delgado y Rodríguez 2018).

Según la norma UNE (2018: 17-18), las pautas ortográficas son las siguientes:

- No se recomienda escribir todas las palabras en mayúsculas, a excepción de las siglas.
- Utilizar la mayúscula inicial al inicio de un párrafo o título, después de un título o de un nombre propio.
- Separar ideas diferentes con el punto y aparte en lugar del punto y coma.
- Separar las ideas relacionadas con un punto y aparte en lugar de un punto y coma.
- Emplear los dos puntos (:) al realizar enumeraciones con más de tres elementos.
- No emplear el uso de paréntesis, corchetes y signos ortográficos poco habituales (% , & , / , ..., etc.).
- No emplear *etcétera* ni puntos suspensivos. En lugar de esto, se pueden reemplazar por *entre otros* y *muchos más*.
- Acompañar las citas con una explicación adecuada.

En lo que respecta al léxico y las expresiones, se resalta la utilización de un lenguaje sencillo y de uso frecuente, la elaboración de un glosario o glosas en el documento en caso de que haya varios términos difíciles de entender, evitar el empleo de términos abstractos, técnicos, prescindir de adverbios terminados en *-mente* y los superlativos. En caso de que se usen palabras con la misma grafía o que tengan el mismo sonido, como «vaca» y «baca», pero con distinto significado, se debe redactar un texto que facilite la comprensión del término. Igualmente, con la finalidad de que no haya problemas de entendimiento, se aconseja evitar las palabras en otros idiomas si no se usan habitualmente. También se detalla que no hay que usar el sentido figurado, ya que es ambiguo y, si se utiliza, habría que explicar su significado. Los números con muchos dígitos se deben escribir en letra y los números

telefónicos en bloque (de tres cifras) para conseguir mayor claridad en la lectura (UNE 2018: 17-21).

En cuanto al aspecto gramatical, la norma UNE (2018: 22-24) propone también varias pautas, entre las que se destacan las siguientes:

- Utilizar frases sencillas y evitar las oraciones complejas.
- Evitar el uso de tiempos verbales compuestos y el uso del subjuntivo y del condicional.
- Evitar la voz pasiva, la pasiva refleja y las oraciones impersonales.
- Se recomienda utilizar oraciones afirmativas, a menos que se trate de una prohibición sencilla, clara y directa.
- Evitar que el lector tenga que hacer inferencias, por lo que no se debería usar la elipsis.
- Evitar las aposiciones que interrumpan el ritmo de la lectura.
- Se aconseja utilizar conectores simples como *pero*, *también*, *además*, etc.

Un texto en LF se identifica por sus características textuales, pero también por el tamaño de la fuente usada, que suele ser entre 12 y 16, siendo 14 el más habitual. En este punto, es habitual que el tamaño de la fuente sea 14 y el de las glosas, 12. El interlineado mínimo de 1,5 que se adecua al tamaño de la tipografía y el soporte. Los textos en LF se justifican a la izquierda, dado que las frases (divididas en unidades de sentido por las pausas que hacemos al leer) nunca llegan al final de la línea. Se ha comprobado que algunas fuentes tipográficas se «separan» levemente en márgenes justificados (es decir, se introducen mínimos espacios entre caracteres que pueden dificultar la lectura). Además, los márgenes del texto son amplios con el fin de garantizar una lectura más cómoda y la ubicación de glosas si fuese necesario. Otra característica visual es la diferencia entre los títulos y el cuerpo del texto por medio del color o el tamaño. En caso de existir capítulos o una subdivisión relativa al tema, estos han de escribirse en otra página nueva. Asimismo, se debe utilizar la negrita para recalcar las palabras que se encuentren en la glosa o en el glosario (UNE 2018: 27-28). En este punto, es muy común que las palabras que se explican en glosa estén en negrita y un color determinado, que suele ser el mismo en los títulos y que es el predominante en la obra adaptada.

La norma UNE (2018: 29-31) indica que el uso de las imágenes debe ayudar a la comprensión del texto y que estas deben estar cerca del texto. También, deben situarse en el margen izquierdo o en la parte superior del bloque de texto al que acompaña. Estas imágenes deben ser de alta resolución, en color, claras, sin encuadres complejos ni abstracciones. Otro punto que se debe tener en cuenta es que el fondo de las imágenes no debe tener elementos en el fondo que distraigan la atención. Por esta razón, se recomienda un fondo liso. Del mismo modo, cuando la imagen sea referente de un concepto abstracto esta debe representarse de forma concreta. Los derechos de imagen se incorporarán en otro apartado para no distraer al lector. Los colores son capaces de transmitir una emoción o un mensaje muy concretos, por esta razón es aconsejable añadir imágenes de refuerzo con el fin de transmitir la información del texto. Otros elementos paratextuales que aparecen la norma UNE (2018) son el índice, los resúmenes, las repeticiones, los mapas, los gráficos y las actividades de comprensión, pero con un uso menos frecuente.

Con respecto a las imágenes, es preciso señalar el papel del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), que ofrece la traducción de elementos verbales a no verbales como recursos gráficos adaptados para facilitar la comunicación y accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual. Se trata de un banco de pictogramas que, sobre todo en los comienzos de la LF en España, ha sido bastante usado por las entidades del Tercer Sector que trabajan en esta medida de accesibilidad cognitiva.

A continuación, se muestra un ejemplo de publicación que sigue las pautas de LF (figura 3). Se trata de un fragmento de la *Guía para dejar de fumar en Lectura Fácil* de Plena inclusión Canarias (2017: 11). En el extracto se pueden observar ciertas características propias de LF como la no justificación del texto, los títulos que tienen un tamaño de fuente diferente y color a comparación con el cuerpo del texto. Plena inclusión Canarias emplea la negrita en verde para destacar la palabra que puede resultar difícil de entender, por lo que añade la glosa para explicarla. Igualmente, destaca la utilización de la imagen para aclarar el sentido del texto y el uso del presente del indicativo.

4. Lo pasamos mal cuando dejamos de fumar

Muchos fumadores tienen miedo del **síndrome de abstinencia**.

Cuando las personas tienen el síndrome de abstinencia, pueden estar irritables, nerviosas o ganar peso.

El **síndrome de abstinencia** se refiere a los síntomas que sufre un fumador cuando deja de fumar de manera brusca.

5. Cuando una mujer embarazada fuma un poco, el feto no sufre daños

El feto es el ser vivo que está en el útero desde la semana 9 hasta el momento del nacimiento.

Siempre que una mujer embarazada fuma, el bebé sufre daños.



11

Figura 3. Fragmento en LF (Guía para dejar de fumar en Lectura Fácil de Plena inclusión Canarias, 2017)

No obstante, el ejemplo de la figura 3 se creó antes de la publicación de la norma UNE (2018) y, aunque parece correctamente validado y es totalmente comprensible, es cierto que podría ser susceptible de mejoras. Por ejemplo, el delineado en puntos del recuadro de la glosa podría haberse diseñado de forma lineal y, quizás, con otro color más oscuro para marcar mejor el límite del recuadro. Una alternativa podría haber sido utilizar la misma tonalidad de verde que la expresión explicada (*síndrome de abstinencia*). La glosa podría estar más cerca de la palabra que se define ubicándola más arriba, lo que provocaría que fuese aún más fácil reconocerla. Asimismo, podría ser aconsejable la eliminación del pictograma de la lupa en la glosa con la finalidad de no distraer al lector y captar su atención en el dibujo principal como ayuda al entendimiento de la información en el quinto apartado. Con respecto a la imagen principal, la imagen metafórica del feto sujetando una señal de «prohibido fumar» podría generar ciertos problemas de comprensión para interpretarla (recordemos, pues, que es preciso no usar imágenes con demasiados detalles). Quizás, en este punto, hubiese sido aconsejable recurrir a una imagen más concreta y realista (por ejemplo, una mujer sosteniendo un cigarrillo). Como vemos, el trabajo en LF requiere tener

en cuenta múltiples factores e incluso materiales ya publicados y que han superado el filtro de revisiones y validaciones son siempre mejorables.

2.1.3. El proceso de trabajo en Lectura Fácil

La validación de un documento es un proceso importante previo a su publicación, puesto que garantiza que este cumpla con ciertos estándares de calidad y contenido antes de ser publicado. Hay que considerar que, aunque en este Trabajo de Fin de Título se mencionan siempre los términos «adaptación» y «traducción» a LF, el trabajo de los profesionales también incluye la creación de materiales en LF (esto es, la redacción directa de textos a partir de varios materiales de referencia).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la LF pretende hacer los textos más accesibles y comprensibles para personas con diferentes niveles de dificultad lectora. Para poder elaborar un texto en LF es necesario contar con los profesionales siguientes:

- Adaptador (o redactor, traductor, creador)
- Diseñador
- Maquetador
- Dinamizador
- Equipo de validación

En la norma UNE (2018: 8-10) se describe la fase de adaptación, en la que destaca la labor del adaptador, del diseñador y del maquetador. Estos tienen como tarea seguir las indicaciones dadas por el promotor (es decir, el cliente) y estar de acuerdo con el proyecto de adaptación. También, tienen que recoger los datos sobre el documento original que se va a adaptar, como de qué tipo de documento se trata, el escritor, su extensión, el tema, el tipo de complejidad, la necesidad y los elementos de diseño. Otro punto significativo es el análisis del contenido y la estructura del TO, teniendo en consideración el tema, subtema, la identificación de las ideas principales como secundarias, la identificación de vocabulario y campos semánticos. Posteriormente, es necesario organizar la información y tomar decisiones en relación con la información evaluada, entre las que destaca el lector final, el nivel de adaptación necesario y el mensaje a transmitir. Una vez tomadas las decisiones, se elabora un borrador del documento siguiendo las pautas y recomendaciones para la redacción, diseño y maquetación de documentos en LF. Por último, se comprueba que el

contenido del borrador cumple con el propósito del documento original. Posteriormente, se facilita al dinamizador dicho borrador en LF junto con el original y las indicaciones del promotor de la adaptación para empezar con la fase de validación.

Esta fase de validación la realizan los validadores coordinados por el dinamizador. Para poder llevar a cabo la validación es necesario contar, como mínimo, con tres validadores. Los validadores son personas que tienen dificultades de comprensión lectora. Una vez adaptado el documento a LF, el dinamizador presentará el documento a los validadores leyéndolo en voz alta y realizará las pausas necesarias para cerciorarse de que lo entienden. Los validadores explican lo que han entendido e indican lo que no les ha quedado claro, a su vez, proponen sugerencias para su mejor comprensión. Luego, el dinamizador es el encargado de realizar un informe que contendrá las propuestas de modificación sugeridas para el maquetador. Para concluir con el proceso de validación, el equipo de la fase de adaptación debe incorporar al borrador las aportaciones de los validadores y el documento estaría listo para su maquetación (UNE 2018: 10-11). En la mayoría de las ocasiones, el equipo de validación vuelve a revisar el documento final maquetado e, idealmente, intervienen en esta fase del proceso con sugerencias sobre imágenes y diseño final.

La figura 4 muestra un resumen esquemático de los procesos que siguen los expertos para adaptar (o crear) y validar un texto en LF. Está basado en la norma UNE 153102 EX (2018) *Guía para validadores de documentos en LF*, para una mejor comprensión de la norma UNE 153101 EX (2018). Se trata de un documento creado específicamente para los equipos de validación.

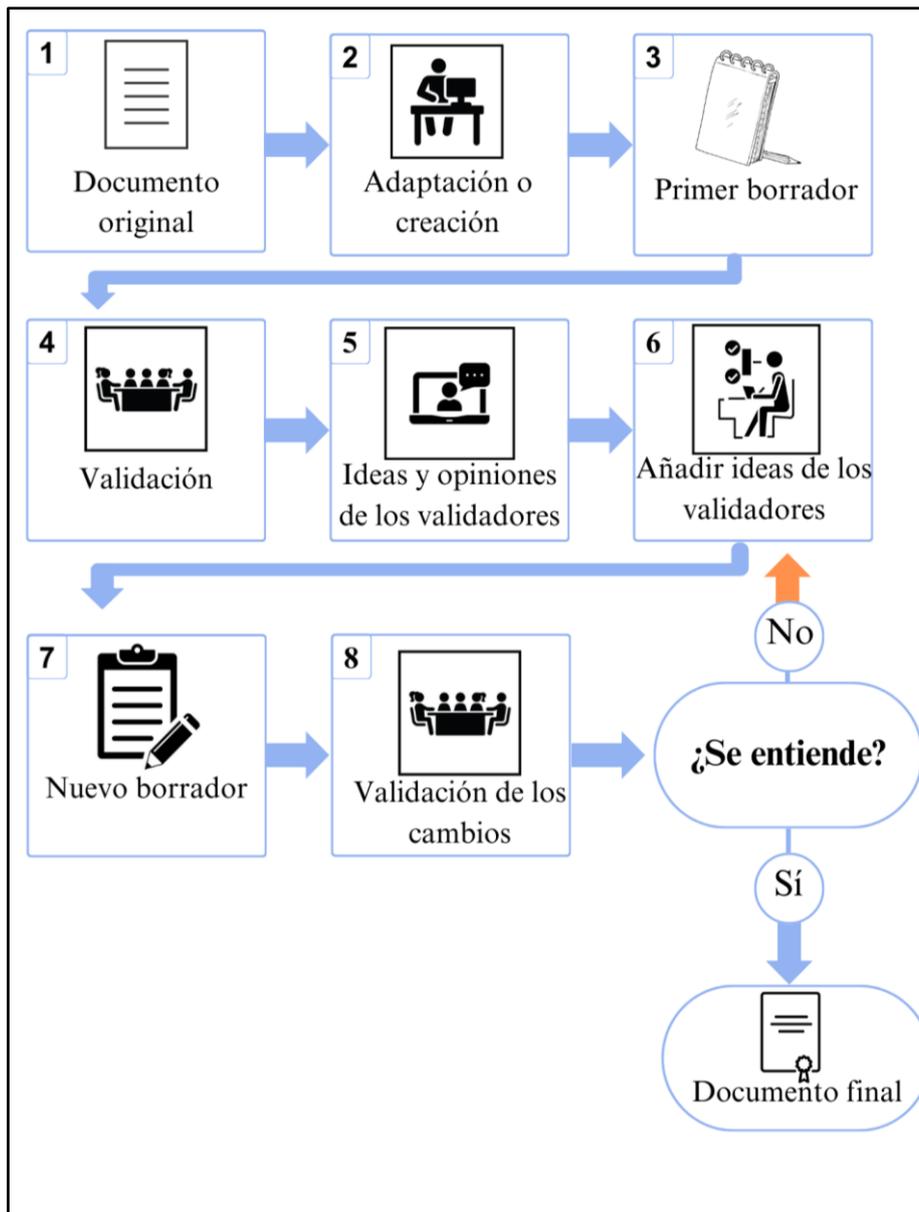


Figura 4. Procesos de adaptación y validación de un texto en LF. Fuente: UNE 153102 EX, 2018)

Como puede apreciarse en la figura 4, el esquema incluye los procesos de adaptación y creación de los textos en LF en sí y no contempla la fase final de maquetación del documento. En ocasiones, muchos textos son de uso interno para las entidades del Tercer Sector o son encargos individuales (por ejemplo, un contrato o una sentencia judicial) que tienen una difusión limitada. En estos casos, los textos no necesariamente pasan por las manos de un maquetador externo, dado que no requieren grandes modificaciones. Sin embargo, documentos que cuentan con financiación externa de instituciones (por ejemplo, un ayuntamiento, el Cabildo de Gran Canaria) sí cuentan con la figura del diseñador. Es el caso, por ejemplo, de la guía que se muestra en la figura 3.

2.2. LA LECTURA FÁCIL EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Este apartado aborda algunas de las aportaciones sobre LF que se están haciendo actualmente en el seno de los estudios de traducción en nuestro país. Podemos considerar que es un área de interés creciente en este campo. En primer lugar, definiremos la LF desde el punto de vista traductológico. Posteriormente, se describen algunas contribuciones significativas en esta área, con especial hincapié en los grupos de investigación dependientes de universidades españolas y que, por lo general, suelen acompañar la LF de otras medidas de accesibilidad.

2.2.1. Definición traductológica de la Lectura Fácil

Dentro del contexto de la LF, el traductor desempeña un papel importante al adaptar el texto original a un formato más accesible para el público objetivo. Además, el traductor debe tener en cuenta las necesidades específicas de los lectores y debe seguir las pautas y recomendaciones de la LF. Lo que inicialmente podría parecer como un proceso intralingüístico destinado a ajustar o simplificar el lenguaje, la estructura sintáctica y el discurso pragmático, en realidad constituye un sistema de operaciones traductológicas, es decir, operaciones cognitivas que involucran el modo de comunicación visual y verbal. Por lo tanto, se podría considerar que la técnica de «adaptación» de un texto en LF, es una forma de traducción que puede ser tanto intralingüística como intersemiótica (Jiménez y Medina 2022). No obstante, también se podría considerar como una forma de traducción interlingüística, dado que los documentos en LF se pueden traducir en diferentes idiomas siguiendo las normas de adaptación para garantizar la comprensión del mensaje original a la lengua meta.

En la clasificación de los tipos de traducción de Jakobson (1959) se define la traducción intralingüística como una interpretación de palabras o signos lingüísticos utilizando otros signos dentro del mismo idioma. Según esta definición, la LF, al simplificar y adaptar el texto con el fin de hacerlo más comprensible en el mismo idioma, podría considerarse como un proceso intralingüístico. Asimismo, la LF recoge las características de la traducción interlingüística, es decir, transfiere un mensaje de una lengua origen a una lengua meta, ya que se traducen textos en otros idiomas que estén adaptados en LF como *Kafka y la muñeca viajera* de la editorial La Mar de Fácil, que se ha traducido y adaptado en catalán, euskera, portugués, gallego e inglés. Además, destaca la traducción intersemiótica de la LF, que aborda la interpretación de signos verbales a signos no verbales como las imágenes, mapas o planos, en donde el traductor tiene la tarea de elegir la imagen apropiada

para facilitar la comprensión lectora del texto de origen, y debe contar con las aportaciones del equipo de validación para la correcta ejecución de esta actividad.

2.2.2. Algunas investigaciones sobre Lectura Fácil en los estudios de traducción

Actualmente, el interés por los documentos en LF está adquiriendo gran fuerza al incrementarse el abanico de personas a las que les beneficia este tipo de lectura, como personas de edad avanzada, migrantes o extranjeros que quieren aprender el idioma local. Gracias a este interés y al desarrollo normativo, se está generando una mayor sensibilización sobre la accesibilidad cognitiva en numerosos ámbitos en los que se comienza a aplicar la adaptación a LF, como forma de traducción intralingüística de documentos redactados en un mismo idioma (Navarro y Cuadrado 2022 191-193).

A raíz de las diferentes organizaciones que trabajan en la LF como Plena inclusión (que vela por los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo), en el interés mostrado por la LF destacan varios estudios relacionados con la traducción. Entre ellos, es necesario mencionar la entrada sobre la LF de la *Enciclopedia de Traducción e Interpretación* de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI), creada por Catalina Jiménez Hurtado y Ana Medina Reguera (2022). En esta entrada se describe la gran relevancia de la investigación en el ámbito de la LF y su relación con la traducción, especialmente en lo que respecta a la interacción pragmática y semántica entre imagen y texto, y la escasez de estudios en este campo. Es necesario mencionar el grupo TRACCE, liderado por Catalina Jiménez Hurtado, y cuyo objetivo principal es la creación de contenido accesible para todas las personas por medio de la traducción e interpretación. Dentro de los proyectos más recientes destaca TALENTO (2021-2024) enfocado en la traducción a LF en el ámbito de los textos patrimoniales. Asimismo, cabe destacar proyectos anteriores como el proyecto CITRA (Cultura Inclusiva a Través de la Traducción), que empieza en 2015 y finaliza en 2017 y que consistió en hacer completamente comprensible la Sala 4 del Museo CajaGRANADA, a través de la creación de textos en LF para niños, personas mayores y personas con baja alfabetización.

También destaca el grupo COMINTRAD, de la Universidad de Pablo Olavide de Sevilla, que cuenta con el proyecto VISUALECT, enfocado en la investigación de la traducción intersemiótica a LF y con fecha de finalización programada para septiembre de 2024. El principal propósito de VISUALECT es analizar la relación intersemiótica del texto con la imagen en la simplificación lingüística para la LF y proponer una categorización de elementos visuales como pictogramas y fotografías. En este proyecto se evaluarán textos en

LF con personas con dificultades de comprensión lectora para estudiar la accesibilidad según la norma UNE (2018) de LF.

Entre otros países que trabajan en el campo de la accesibilidad a los medios audiovisuales por medio de la traducción, se encuentra Francia, en la que destaca la organización Unapei, que lucha para que todas las personas que tengan alguna discapacidad vivan como cualquier otra. Unapei crea contenido en LF como sus programas educativos, laborales o de la salud con el fin de que las personas con alguna discapacidad no se sientan discriminadas en la sociedad.

En Europa destaca el proyecto EASIT, que tuvo una duración de tres años y que inició su investigación en 2018. Tiene como principal objetivo establecer nuevos perfiles profesionales en el campo de la accesibilidad de los medios de comunicación para satisfacer las necesidades de la sociedad de disponer de contenidos y servicios audiovisuales más comprensibles. Con este propósito, EASIT ha investigado los servicios de acceso audiovisual existentes como la audiodescripción o el subtitulado que pueden seguir las pautas de la LF. La Universidad Autónoma de Barcelona se encargó de coordinar este proyecto con la ayuda de diversas instituciones y expertos en el campo de la accesibilidad y la inclusión social (Matamala y Orero 2021: 68-69).

Asimismo, en el entorno de los estudios de LF en traducción, cabe mencionar el trabajo de Schmid (2024) sobre la traducción intralingüística de textos a LF. En su contribución, el autor examina la traducción hacia un lenguaje más sencillo y enfoca este lenguaje desde una perspectiva social, en la que se muestran datos cualitativos de los análisis de elementos paratextuales y entrevistas con expertos en teorías de comprensión. Por último, destaca el papel que tienen los elementos multimodales en la traducción a un lenguaje más simple y que todos puedan entender. Con respecto a la multimodalidad en la traducción, la investigación de Castro Robaina y Amigo Extremera (2021), enfatiza la importancia de las imágenes en LF. Estos autores analizan un conjunto de imágenes que se utilizaron en el proceso de desescalada durante el primer estado de alarma en España a causa de la COVID-19. Estas imágenes seguían las pautas y recomendaciones de la norma experimental UNE de LF y permitieron establecer dos funciones principales de las ilustraciones: refuerzo y ampliación (Castro Robaina y Amigo Extremera 2021: 68).

La creciente demanda de LF y traducción accesible están actualmente poniendo en valor la importancia de crear contenidos comprensibles para todos. En este contexto, el papel del traductor es crucial, dado que facilita la comprensión de textos en el mismo y en diferentes idiomas, además en imágenes adaptadas para personas con dificultades de

comprensión lectora. Los estudios actuales sugieren que la necesidad de la LF y la traducción accesible solo seguirá aumentando en el futuro, lo que previsiblemente impulsará la exploración de nuevas líneas de investigación.

2.3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Actualmente, la motivación de las personas que deciden aprender español como lengua extranjera está creciendo considerablemente, dado que es una de las lenguas más habladas del mundo y su aprendizaje es muy valioso para las personas que deseen comunicarse en español con diversos fines.

La lengua española tiene una población diversa y está en constante expansión, concentrándose especialmente en América y España, pero también se encuentra en otras partes del mundo, como África y algunas partes del continente asiático. En la actualidad, más de 599 millones de personas hablan español (el 7,5% de la población mundial), ya sea como lengua materna o como lengua extranjera. El español cuenta con más de 499 millones de hablantes nativos, y es el segundo idioma más utilizado a nivel internacional (Instituto Cervantes 2023: 20).

Según los datos del anuario del Instituto Cervantes (2023) sobre el español en el mundo, aproximadamente 23 millones de estudiantes aprenden esta lengua como idioma extranjero. El español es la segunda lengua más hablada de hablantes nativos a escala mundial y solo es superada por el chino mandarín. En un análisis global de personas que están aprendiendo español, hablantes nativos y personas con conocimiento limitado del idioma, esta lengua se encuentra en el cuarto lugar, después del inglés, el chino mandarín y el hindi. No obstante, existe un gran número de estudiantes de ELE que no se pueden contabilizar debido a que algunos centros de enseñanza privada no proporcionan este tipo de datos (Instituto Cervantes 2023: 32). Igualmente, se debe tener en cuenta otro número considerable de alumnos y alumnas que no se incluyen en este cálculo, como es el caso de los estudiantes que aprenden ELE de forma autodidacta. Estas personas aprovechan las herramientas en línea que mejor se ajustan a sus intereses. Algunas de las aplicaciones más conocidas para el aprendizaje en línea son Duolingo, Busuu, BBC Languages y Babbel, entre otras.

La figura 5 muestra un gráfico de los principales países con el mayor número de estudiantes de ELE de 2023, siendo Estados Unidos el país con más estudiantes. Se ha elaborado a partir de los datos expuestos en el anuario del Instituto Cervantes (2023: 32).

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO

Países con el mayor número de estudiantes de español (en millones)

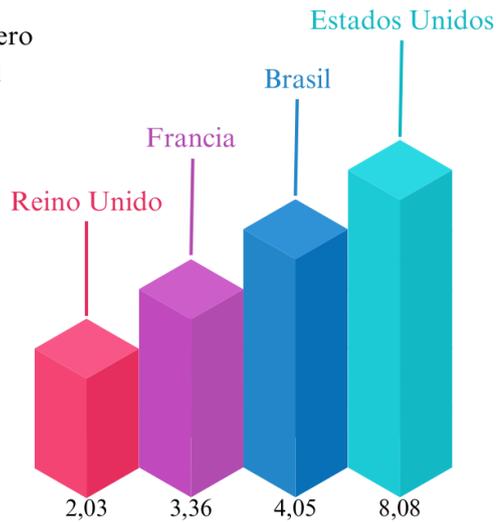


Figura 5. Gráfico de países con el mayor número estimado de estudiantes de español como lengua extranjera en 2023 (en millones). Fuente: Instituto Cervantes (2023: 33)

Como en cualquier idioma, es necesario tener una serie de destrezas, habilidades o competencias lingüísticas para comunicarse de forma efectiva. Son las siguientes:

- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Expresión escrita

Para la mejora y adquisición de estas competencias, existen diversas instituciones encargadas de la enseñanza de ELE. Entre ellas, destacan el Instituto Cervantes y la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE). Del mismo modo, hay que tener en cuenta que las academias de idiomas y profesores particulares también desempeñan un papel fundamental en la difusión y la enseñanza de ELE.

Para saber el nivel del alumnado en la lengua, gran cantidad de profesionales se rigen por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Elaborado por el Consejo de Europa en 2001, este marco establece los niveles de dominio de la lengua que permiten corroborar el avance de los alumnos en cada fase de aprendizaje y a lo largo de su vida. Asimismo, proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (Consejo de Europa 2002: 1). Dichos niveles se representan en una escala de seis grados, desde el nivel A1 (Básico) hasta el C2

(Maestría). El Consejo de Europa (2002: 23) describe el nivel básico (o usuario básico) del A1 al A2, el nivel intermedio (o usuario independiente) del B1 al B2 y el nivel avanzado (o usuario competente) del C1 al C2.

En el marco de la LF, la editorial SGEL, conocida por publicar manuales para enseñar ELE, publicó los *Textos de Literatura hispánica de fácil lectura*, en colaboración con el Grupo Universidad Autónoma de Madrid-Lectura Fácil (GUAM-LF, actualmente conocido como grupo Discurso y Lengua Española, DILE). En estas publicaciones, durante el proceso de adaptación, se aplicaron las habilidades de comprensión lectora descritas en los niveles de referencia establecidos en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) estableciendo una serie de niveles (Muñoz 2012: 23).

La tabla 1 ha sido creada a partir de la información de la editorial SGEL, que presenta estos niveles y que proporciona una descripción detallada de su léxico, gramática y discurso.

Nivel	Léxico	Gramática y discurso
INICIAL (A2)	500 - 1 200 palabras léxicas diferentes de muy alta y alta frecuencia de uso (10 % del léxico puede ser de frecuencia notable, moderada y baja).	Se utiliza el orden oracional sujeto - verbo - objeto y se limita la cantidad y complejidad de las estructuras subordinadas. La media de la longitud oracional no excede las 15 palabras por oración.
INTERMEDIO (B1)	1200 - 2000 palabras diferentes de frecuencia muy alta, alta y notable (10 % del léxico puede ser de frecuencia moderada y baja).	Se limita la complejidad de las estructuras subordinadas. La media de la longitud oracional no excede las 20 palabras por oración.
AVANZADO (B2)	2 000 - 3 000 palabras léxicas diferentes de frecuencia muy alta, alta, notable y moderada (10% del léxico puede ser de frecuencia baja).	La adaptación es fiel al texto original y se limita a actualizar la sintaxis. La media de la longitud oracional puede exceder las 20 palabras. Se permiten algunas construcciones sintácticas del nivel C1.

Tabla 1. Niveles de la colección de «Textos de Literatura hispánica de fácil lectura». Fuente: SGEL

En este contexto, destacan las editoriales que decidieron crear colecciones en LF como La Mar de Fácil, la editorial Sirpus o la editorial Almadraba. Esta última destaca por tener una extensa colección denominada *Kalafate* con niveles de dificultad establecidos en función del MCER. En ella se encuentran clásicos de la literatura clásica adaptados a LF como *Capitanes Valientes*, *El lazarrillo de Tormes* y *Alicia en el país de las maravillas*, entre otros. Estos clásicos pertenecen a un nivel intermedio según el MCER y cuentan con una guía de lectura, así como con una serie de actividades diseñadas para realizarse después de

haber terminado de leer la obra en el aula. También existe la colección en LF *Minikalafate*, dirigida a lectores más jóvenes con un nivel menor de dificultad (Muñoz 2012: 115-116).

2.3.1. Modelos de enseñanza de lenguas extranjeras

En el ámbito educativo, se presencian muchos modelos de enseñanza que desempeñan un papel fundamental en el proceso de adquirir conocimientos y mejorar las habilidades lingüísticas. Estos modelos representan enfoques pedagógicos específicos que facilitan el aprendizaje del alumnado. No obstante, es necesario tener en cuenta a todas a las personas y no seguir un modelo individual de la enseñanza, tal como defiende Ocampo (2015: 185):

Una de las transformaciones más significativas que ha experimentado el campo de las didácticas de las lenguas en L1 o L2, ha sido la necesidad de centrar la enseñanza en las *características individuales* del estudiantado. Esta visión coherente con los desafíos de la Educación inclusiva, asume la *heterogeneidad* del estudiantado como parte su fundamento psicológico. Según esto, el profesor es el generador de oportunidades de aprendizaje y es él en conjunto con su estudiantado quiénes deciden qué actividades se llevan a cabo en la clase.

La mayoría de las personas ven la lectura como un medio para aprender una lengua extranjera, ya que es un proceso el que el estudiante mejora la gramática, la fluidez en la expresión escrita y aprende vocabulario. Además, facilita una inmersión más profunda en las complejidades de la lengua, como son las metáforas y los refranes. En este contexto, resulta de gran interés destacar los modelos que se aplican a la lectura, como el modelo *bottom-up* o modelo ascendente, el modelo *top-down* o modelo descendente y el modelo interactivo, que trataremos a continuación.

El modelo *bottom-up* o modelo ascendente emplea una metáfora de orientación espacial *abajo-arriba*. El lector es el encargado de decodificar la información del texto siguiendo una secuencia o sucesión de etapas que comienza con unidades más pequeñas, lo que posibilita la construcción de unidades más grandes (Tejada 2001: 116). En otras palabras, el lector analiza el texto desde lo más simple, la letra, hasta llegar a lo más complejo, es decir, la palabra y, posteriormente, el texto en su conjunto. Por tanto, resulta esencial «manipular con soltura las habilidades de decodificación, que posibilitan el procesamiento del texto en el sentido que se postula» (Solé 1987: 1).

El segundo modelo, *top-down* o modelo descendente, es todo lo contrario al primero, es decir, el procesamiento de la información se realiza de *arriba-abajo*. Tejada (2001: 117) señala que *arriba* simboliza «las habilidades cognitivas, analíticas e interpretativas del lector (alto nivel)», a diferencia de, *abajo*, que «corresponde a las habilidades cognitivas de bajo

nivel que usa el lector para el reconocimiento de las letras, palabras, frases, etc.». Tejada (2001: 117-118) defiende el proceso de lectura como un proceso meramente interpretativo:

[...] leer no es decodificar mecánicamente. Por el contrario, leer es interpretar. Y el papel del lector es activo. Para llevar a cabo la interpretación, él usa sus conocimientos previos, tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos sobre la realidad. En este sentido, se trata principalmente de un trabajo del pensamiento, o dicho en otros términos, lo que se pone en juego son las habilidades cognitivas de alto nivel: hipótesis, inferencias, predicciones, etc. Por lo tanto, el sentido del texto se genera desde arriba hacia abajo, en una sola dirección, o sea, a partir de procesos cognitivos de alto nivel y por las experiencias y los conceptos previos que posee el lector.

Por último, el modelo interactivo «combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas» (Ferreri 2015: 4). En el caso de la LF, se parte siempre desde el supuesto de que las experiencias previas del público destinatario son limitadas, por lo que la aplicación de materiales siguiendo esta metodología en el aula de enseñanza de lengua española puede suponer una iniciación al aprendizaje para alumnado de otros países y culturas.

Estos modelos tienen la finalidad de ayudar al alumnado a mejorar su competencia de comprensión lectora y expresión oral (en caso de la lectura en voz alta, por ejemplo). Por esta razón, pueden ser de gran utilidad para enseñar un nuevo idioma a personas extranjeras o a aquellos que enfrentan dificultades para leer. Cada modelo se adapta al nivel del alumno, desde el modelo más elemental, *bottom-up*, hasta los que dependen de experiencias previas, como es el caso del modelo *top-down* y el modelo interactivo. En este trabajo, consideramos que la combinación de estos modelos de lectura con los materiales en LF facilita significativamente la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

2.3.2. La Lectura Fácil en la enseñanza del español como lengua extranjera

En los últimos años, se ha observado un creciente interés por parte de diversos sectores de la sociedad y campos de investigación científica en impulsar y fortalecer una sociedad más justa, equitativa y llena de esperanza. Gran parte de los gobiernos iberoamericanos han implantado la lucha por la inclusión social y educativa como una parte integral de sus agendas políticas y programas de gobierno. El movimiento de la «Educación inclusiva» busca transformar y desarrollar un modelo más amplio en términos sociales, políticos, culturales, educativos y éticos. En otras palabras, plantea la necesidad de ir más allá de la concepción convencional de proporcionar respuestas a grupos de personas que han sido

históricamente excluidos en diversos ámbitos del desarrollo humano, especialmente de la educación (Ocampo 2016: 211).

Dentro de este contexto, la creación de materiales en LF hace que el proceso de aprendizaje de ELE sea más accesible para aquellos que están comenzando a aprender el idioma. En España, existen clubes de LF en los que varias personas con dificultades de comprensión leen un libro en LF junto a un dinamizador. Plena inclusión Madrid (2022) explica en su *Guía de clubes de lectura fácil* que estos clubes se organizan en grupos reducidos no superiores a diez personas con un nivel de lectura similar (lo ideal es que los niveles de comprensión en el idioma comiencen del nivel básico hasta el más avanzado, con grupos diferenciados). Durante las sesiones, que tienen lugar de manera semanal o quincenal con una duración de aproximadamente una hora y media, el dinamizador decide cómo enfocarlas, pero en la mayoría de los casos cada alumno lee un párrafo y se abre la discusión sobre lo leído. Asimismo, se permiten todo tipo de comentarios sobre los temas tratados (dentro de los límites cívicos del respeto y la buena convivencia) y el dinamizador puede plantear diferentes preguntas con relación al párrafo o tema que se ha leído. En niveles más básicos, la persona que dinamiza la actividad es la encargada de leer un pequeño fragmento y el alumno repite prestando atención a la fonética y estructuras. También, pueden hacerse preguntas antes de la lectura para ayudar a la comprensión de la temática. La finalidad de leer un libro adaptado en LF y luego realizar actividades o comentarlo tiene varios beneficios. Estos incluyen mejorar la comprensión lectora, estimular la imaginación, trabajar la memoria, fomentar la escucha activa y favorecer el aprendizaje de nuevas palabras y estructuras gramaticales, entre otros.

El dinamizador debe tener en cuenta las preferencias de los miembros del club de lectura para despertar en ellos la motivación y el entusiasmo. Además, en caso de que el alumnado quiera leer el libro en su casa, este tiene la libertad de hacerlo (Plena inclusión Madrid 2022: 13-14). Una vez expuesto lo anterior, se puede destacar lo que indica Ocampo (2015: 223), en su estudio sobre el aporte de la LF:

Leer por uno mismo implica un proceso de autorregulación y autoconsciencia sobre el desempeño de la tarea. En este sentido, se supone que el estudiante logra la autonomía cuando es capaz de *actuar en forma flexible* utilizando el conocimiento previamente adquirido. Consideramos que la tarea pudiera ser efectiva como estrategia de motivación, reorientando su intención pedagógica hacia la actuación consciente del estudiante.

En 2019 se registraron más de 100 clubes de LF y 5 000 participantes (Instituto Cervantes de Estambul: en línea). La lucha de la accesibilidad y las ganas de aprender un idioma

producen que la demanda de los clubes de LF y aprendientes aumente considerablemente en toda España.

Es importante destacar los formatos de audio, como los audiolibros, que ofrecen muchos beneficios para mejorar la escucha y la pronunciación de las palabras. Además, suelen ser más lúdicos, dado que el narrador utiliza su tono de voz para transmitir las emociones o el ambiente del contenido del texto. Los medios audiovisuales, como la televisión y las imágenes secuenciales, tienen un enorme potencial para la ayuda de los individuos que enfrentan dificultades significativas en la lectura y comprensión. La utilización de estas representaciones es una herramienta eficaz tanto para aquellas personas con dificultades de comprensión como para personas con problemas de atención y discapacidad auditiva, colectivo en el que los problemas de lectoescritura son frecuentes (IFLA 2012: 25).

En este contexto, Delgadillo (2013) defiende que «el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno sea capaz de comunicar sus ideas, sus sentimientos, sus pensamientos y opiniones». Por lo tanto, con el apoyo de estos materiales en LF, el alumno es capaz de aprender un idioma con una mayor facilidad, logrando que este tenga las herramientas necesarias para comprender, escribir y poder comunicarse con confianza.

3. EJERCICIO PRÁCTICO: *VOCES AL TIEMPO EN LECTURA FÁCIL*

Este capítulo presenta una propuesta didáctica de actividades en LF con un nivel B1 de español (según el MCER de las lenguas) para cualquier persona extranjera que tenga dificultad a la hora de comprender un texto y desee mejorar el dominio del idioma. Con el objeto de estudiar a fondo la aplicación de las pautas y recomendaciones de la LF, se llevan a cabo dos breves análisis contrastivos de dos cuentos incluidos en *Voces al tiempo* (Cabali et al 2013) y su adaptación a LF (2018).

Una vez realizados dicho análisis, se utilizan dos fragmentos de las adaptaciones en a LF y una canción con la finalidad de diseñar una propuesta de actividades prácticas para el trabajo en el aula de ELE. Esta propuesta didáctica se divide en dos sesiones de una hora y media con descansos de cinco minutos cada 25 minutos.

En la primera sesión, compuesta de cinco actividades, se propone una serie de preguntas en voz alta relacionadas con el texto para introducir la temática, la violencia de género. La finalidad de estas preguntas y su posterior puesta en común con el alumnado es

generar una primera impresión de este tema con el fin de ir pensando el vocabulario o sobre qué tratará el primer texto. Después de esta fase de comprensión, se instará al alumnado a leer el texto y a realizar unas actividades de comprensión lectora para confirmar que lo han entendido. Este aspecto de lectura se basa en el método descendente, ya que es necesario la previa experiencia del lector para poder comprender la temática del texto y poder seguir el hilo de la clase. Una vez realizada las actividades de comprensión lectora, se planea realizar unos ejercicios para trabajar el vocabulario, la gramática y la expresión escrita.

En la segunda sesión, compuesta de otras cinco actividades, se trabajará la comprensión oral con un segundo fragmento de un cuento y una canción española sobre la violencia de género. También se trabaja la comprensión lectora y la expresión escrita con la ayuda de preguntas que deben contestar en grupo de forma escrita (aunque también se puede simultanear con la expresión oral en lengua española). Asimismo, se realizarán unas preguntas de reflexión sobre el tema en voz alta para trabajar las competencias comunicativas orales, así como un ejercicio de vocabulario escrito para reforzar las palabras aprendidas durante las sesiones. Finaliza la serie de actividades con algunas preguntas generales orientadas a fomentar la reflexión y el pensamiento crítico.

3.1. MATERIALES Y MÉTODOS

Este apartado presenta los materiales de estudio utilizados en el presente Trabajo de Fin de Título y la metodología llevada a cabo para hacer realidad este ejercicio práctico. Se describen los contenidos del material textual analizado y el procedimiento de análisis y elaboración de actividades para nuestra propuesta didáctica, haciendo especial hincapié en las competencias que el alumnado del aula de ELE puede adquirir.

3.1.1. Materiales del estudio

Como se ha explicado anteriormente (véase el capítulo 1), los dos cuentos que se van a emplear para su análisis contrastivo se han extraído del libro *Voces al tiempo* (Cabali et al 2013), que cuenta con dos tomos adaptados a LF (Plena inclusión Canarias 2018). Estos libros tratan de un conjunto de vivencias de diferentes personas que en su niñez vivieron de cerca cómo sus madres sufrieron violencia de género en Gran Canaria. En el libro, se puede observar cómo en la mayoría de los cuentos narrados hay un objeto que hace recordar a esa persona la mala situación que experimentó. Estos cuentos quieren plasmar estas experiencias

para sensibilizar al público sobre esta situación y así poder ayudar a prevenir este tipo de violencia, en aras de conseguir la igualdad y el respeto en la sociedad.

Por un lado, el primer cuento, cuya adaptación está recogida en el tomo I de LF, tiene como título *La bicicleta roja* y fue escrito por María Cabrera Perdomo. En este relato, el objeto que hace recordar a la narradora la experiencia de violencia de género, como bien dice su título, es la bicicleta, debido a que en una festividad su padre le hizo un regalo que ella no deseaba. A partir de ahí, la historia cuenta su historia y cómo su madre fue víctima de malos tratos por parte de su padre.

El segundo cuento se titula *De sonrisas ocultas* y fue escrito por Beatriz Morera Miranda. Se encuentra en el segundo tomo en LF. En este cuento, la protagonista, Beatriz, cuenta la historia de su infancia y su proceso de superación, destacando cómo su madre fingía ser feliz para que ella y sus hermanos no se sintieran tristes a pesar de los continuos gritos y violencias que sufría por parte de su pareja.

Tras la comparación de las obras originales con sus respectivas adaptaciones a LF, se procede a la explicación detallada de la propuesta didáctica compuesta por diez actividades para trabajar en el aula de ELE. Estas actividades están orientadas a guiar al alumnado en el dominio de las competencias lingüísticas del idioma, es decir, la expresión oral, la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión auditiva.

3.1.2. Metodología

Este trabajo hace uso de una metodología de análisis contrastivo de dos obras con su adaptación a LF y una propuesta de contenidos en LF para el aula de ELE. En primer lugar, se comparan los textos de origen con los textos adaptados a LF. El objetivo principal es analizar las estrategias y técnicas que ha realizado el equipo de trabajo en LF (Más Fácil, Plena inclusión Canarias, 2018). Para ello, nos hemos servido de las principales pautas y recomendaciones recogidas en la norma técnica experimental UNE de LF (*Norma UNE 153101:2018 EX de lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*, 2018). Así, se presentan las comparaciones más relevantes agrupadas en ortotipografía, vocabulario y expresiones, estructura gramatical de las frases y oraciones, así como la utilización de imágenes. Con esto, nuestro objetivo es estudiar la LF a fondo y dar cuenta de sus virtudes y defectos como material textual puramente accesible desde un punto de vista cognitivo.

Una vez realizado dicho análisis, se presenta la propuesta didáctica, en la que se han aplicado las pautas de la norma UNE de LF y que se ha diseñado teniendo en cuenta las competencias requeridas en el MCER para el nivel B1 de español. Las actividades planteadas garantizan el trabajo individual y en grupo en el aula de ELE y buscan fomentar las cuatro competencias lingüísticas habituales en el aprendizaje: expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y comprensión auditiva. A continuación, se muestra más en detalle cómo se prevé trabajar estas competencias.

Con respecto a la expresión oral, se proponen actividades en las que el alumnado deberá hablar sobre un tema elegido por el profesor o dinamizador, en este caso, la violencia de género. Estas actividades están compuestas por preguntas previas al texto y preguntas de reflexión, en las que el alumnado deberá responder con estructuras propias del nivel B1 y se espera un uso limitado de estructuras subordinadas. La idea es contribuir a que el alumnado pueda ser capaz de responder preguntas y de mantener una conversación sin muchas dificultades sobre la temática elegida.

En relación con la comprensión lectora, se planea que el alumnado lea dos fragmentos en LF. Posteriormente, se les pedirá responder preguntas relacionadas con dichos fragmentos para asegurar la comprensión de la lectura, además de la realización de un ejercicio de verdadero o falso que permite reforzar la comprensión. Dada las características del material textual utilizado, se espera que el alumnado sea capaz de comprender la mayor parte del texto con la ayuda de las actividades y apoyo del profesorado involucrado.

En lo concerniente a la expresión escrita, se incluirán ejercicios de gramática propios del nivel B1 y se realizarán actividades en las que tengan que usar el vocabulario visto previamente. Además, deberán crear un texto coherente de entre 150 y 200 palabras. Asimismo, se les anima a escribir frases en las que pongan en práctica los conocimientos de vocabulario adquiridos.

Finalmente, en lo relativo a la comprensión auditiva, se llevarán a cabo diferentes actividades de comprensión oral de un fragmento de un texto en LF y una canción. En ambas actividades, el alumnado tiene que escuchar con atención y completar ciertas partes incompletas en el discurso. En este punto, se espera que el alumnado con un nivel B1 en lengua española pueda comprender bien los mensajes sin dificultades significativas. En cualquier caso, al tratarse de ejercicios para el trabajo en el aula, las actividades están pensadas para que el docente pueda dinamizarlas de manera pausada y promoviendo el aprendizaje significativo.

3.2. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA BICICLETA ROJA

A continuación, se presentan los principales resultados de nuestro análisis en torno al relato *La bicicleta roja* (Cabali et al 2013) y su adaptación a LF (Plena inclusión Canarias 2018). El estudio contrastivo gira en torno a varios factores: ortotipografía, vocabulario, expresiones, frases, oraciones e imágenes. Las comparaciones aquí detalladas nos sirven para discernir la toma de decisiones del redactor de textos en LF.

3.2.1. Ortotipografía

Como bien explica la norma UNE (2018), se debe utilizar el punto en lugar de la coma cuando se trata de ideas enlazadas en LF (tabla 2). En el ejemplo del TO se observa la utilización de la coma «[...] mi madre a escondidas, está delgada [...]»; mientras en el TM vemos cómo se ha separado la idea con un punto. La utilización del punto hace que el lector pueda entender el significado de la frase al completo, dado que es una frase con una longitud menor y más sencilla por la separación de conceptos.

TO	TM
Pasa un tiempo y podemos ver a mi madre a escondidas, está delgada , amarilla, ojerosa, cansada, muy cansada.	Pasó el tiempo y pudimos ver a mi madre a escondidas. Ella estaba delgada, con la piel amarilla y muy cansada.

Tabla 2. Ejemplo de reestructuración de oración

Otra de las normas ortotipográficas seguidas por los redactores en LF es no utilizar el punto y coma. En el ejemplo del TO de la tabla 3, se puede apreciar cómo se utiliza el punto y coma para marcar una pausa mayor. No obstante, el equipo de redacción de LF ha decidido reestructurar las oraciones para no utilizar el punto y coma. Cabe destacar que para los lectores de la obra adaptada a LF es mucho más sencillo entender cuando las diferentes ideas están separadas y no seguidas de un punto y coma, por la sensación de extrañeza que puede generar este signo ortográfico.

TO	TM
[...] cuando mi padre decide que nos mudamos cuatro casas más arriba, nos vamos los tres con él; cuando él dice, él manda, yo tan pequeña [...]	[...] nos dijo que nos íbamos con él. Aunque yo era pequeña, [...]

Tabla 3. Ejemplo de separación de ideas (uso del punto final en lugar del punto y coma)

La tabla 4 muestra un ejemplo en el que la autora del TO ha decidido utilizar las comillas para referirse «las chiquillas», haciendo alusión a las chicas pequeñas. Para un lector sin dificultad lectora resultaría más sencillo de interpretar, pero para un lector con problemas de comprensión lectora, es preferible evitar el uso de las comillas y no marcar el término ortotipográficamente. En la LF se recomienda utilizar un lenguaje más claro para que se entienda el significado. Para lograrlo, el equipo de redacción de LF opta por utilizar palabras más sencillas («las chicas») y prescindir del diminutivo («las chicas» en lugar de «las chiquillas»). Aunque es cierto que puede perderse cierto matiz de ternura y cariño que tiene el TO, el resultado final parece ser más sencillo y accesible.

TO	TM
[...] todos alegres juntos cantando villancicos sentados en corro sobre la cama en la habitación de “ las chiquillas ”.	[...] todos juntos y alegres, cantando villancicos en corro sobre la cama en la habitación de las chicas .

Tabla 4. Ejemplo de comillas («las chiquillas»)

3.2.2. Vocabulario y expresiones

El ejemplo de la tabla 5 alude al uso de la expresión «pintar bien». Esta expresión no es literal, sino que tiene un doble sentido: algo que «no pinta bien» es algo que «no está bien», que no es correcto, pero también podría interpretarse, quizás de manera aislada, que hay una persona en el relato que es buena en el dibujo. Aunque el contexto es determinante, este tipo

de estructuras lingüísticas podrían ser problemáticas para personas con dificultades de comprensión lectora, bien por desconocimiento de la expresión, bien por falta de entendimiento del contexto. Por esta razón, en la LF utilizan un lenguaje sencillo y de un uso común («no estaban bien») con el fin de no generar un doble sentido.

TO	TM
[...] <i>yo tan pequeña pero notando ya que aquello no pintaba bien, no iba a ser bueno para nadie, [...]</i>	Aunque yo era pequeña, me daba cuenta de que las cosas no estaban bien. Sabía que no era bueno para nadie.

Tabla 5. Ejemplo de expresión («no estaban bien»)

En el ámbito del léxico de la LF se desaconseja emplear los adverbios terminados en *-mente*. El uso de este tipo de adverbios afecta significativamente a la fluidez y la claridad del texto. En la LF se prefieren construcciones más directas y concretas para la comprensión del texto (tabla 6).

TO	TM
[...] no estaba absolutamente sola [...]	No estaba sola.

Tabla 6. Ejemplo de adverbio (absolutamente)

Cuando una palabra es difícil de entender para un público con dificultades de comprensión lectora, una de las estrategias habituales es incluir una glosa en la que se define un término o expresión. En la tabla 7, ofrecemos un ejemplo de uso de la palabra «testificar» en el TO. Se puede apreciar en el TM que la palabra está en letra negrita y violeta, y en un recuadro, su explicación detallada con palabras más fáciles de entender en el margen, a la altura de la palabra definida. En esta ocasión, se ha explicado el verbo «testificar», y en su explicación se ha usado una palabra relacionada, «testigo», que puede resultar complicada de entender, y por eso también ha merecido una explicación en LF. Además, detectamos que

el TO hace uso del subjuntivo («testifiques»), que pasa a ser un condicional simple de presente de indicativo («si testificas»). Como vemos, en la LF se tiende a evitar el uso del subjuntivo, por lo que se reduce la complejidad gramatical y se mejora la claridad del texto.

TO	
— Como testifiques en mi contra, ya no serás mi hija, te irás de aquí.	
TM	
<p>–Si testificas en mi contra, ya no serás mi hija. Te irás de aquí –me decía.</p> <p>Y eso fue lo que pasó. Testifiqué y me fui de casa. Pero no me fui lejos: solo 4 casas más abajo en la misma calle.</p>	<p>Testificar es declarar como testigo en un juicio. Un testigo es una persona que sabe que ha pasado algo, por ejemplo, un delito, porque lo ha visto en persona.</p>

Tabla 7. Ejemplo de glosa («testificar»)

3.2.3. Frases y oraciones

Para lograr la máxima comprensión de una oración por parte de un lector habitual de LF, es muy importante incluir la estructura de esta al completo, es decir, con un sujeto explícito, un verbo y sus complementos. En el TO (tabla 8), se observa que la autora ha decidido omitir el verbo, lo que provoca la inferencia del público. No obstante, esto puede resultar complejo para una persona con dificultades de comprensión lectora. Por esta razón, al redactar una obra en LF, es imprescindible incluir todos los elementos estructurales de la oración. Además, en el TO, vemos cómo se utilizan los pronombres personales que requieren hacer inferencias por parte del lector, mientras que en el TM se especifican los sujetos como por ejemplo «mi hermano» en lugar de usar el pronombre «él».

TO	TM
<p>Él contento; mi padre aún más. Yo desconcertada: mi madre triste.</p>	<p>Mi hermano estaba muy contento. Mi padre, aún más que él.</p> <p>Yo estaba sorprendida, y mi madre estaba triste.</p>

Tabla 8. Ejemplo de estructura oracional

En la tabla 9, se aprecia un ejemplo similar al anterior. En el TO se utiliza un pronombre personal «ellos», que no especifica claramente a quién se refiere, dejando al lector la tarea de inferir mediante la información contextual. En cambio, en la LF es todo lo contrario, especifica el sujeto «mis tíos». Es importante detallar el sujeto siempre que se pueda para evitar posibles confusiones en los lectores y puedan continuar la lectura sin dificultades.

TO	TM
<p>Con ellos aprendí que hay personas buenas, que te quieren sin dañarte, que a eso se le llama amor y que eso es lo normal [...]</p>	<p>Con mis tíos aprendí que hay personas buenas, que hay personas que te quieren sin hacerte daño.</p> <p>Aprendí que eso es el amor y que el amor es lo normal [...]</p>

Tabla 9. Ejemplo de sujeto

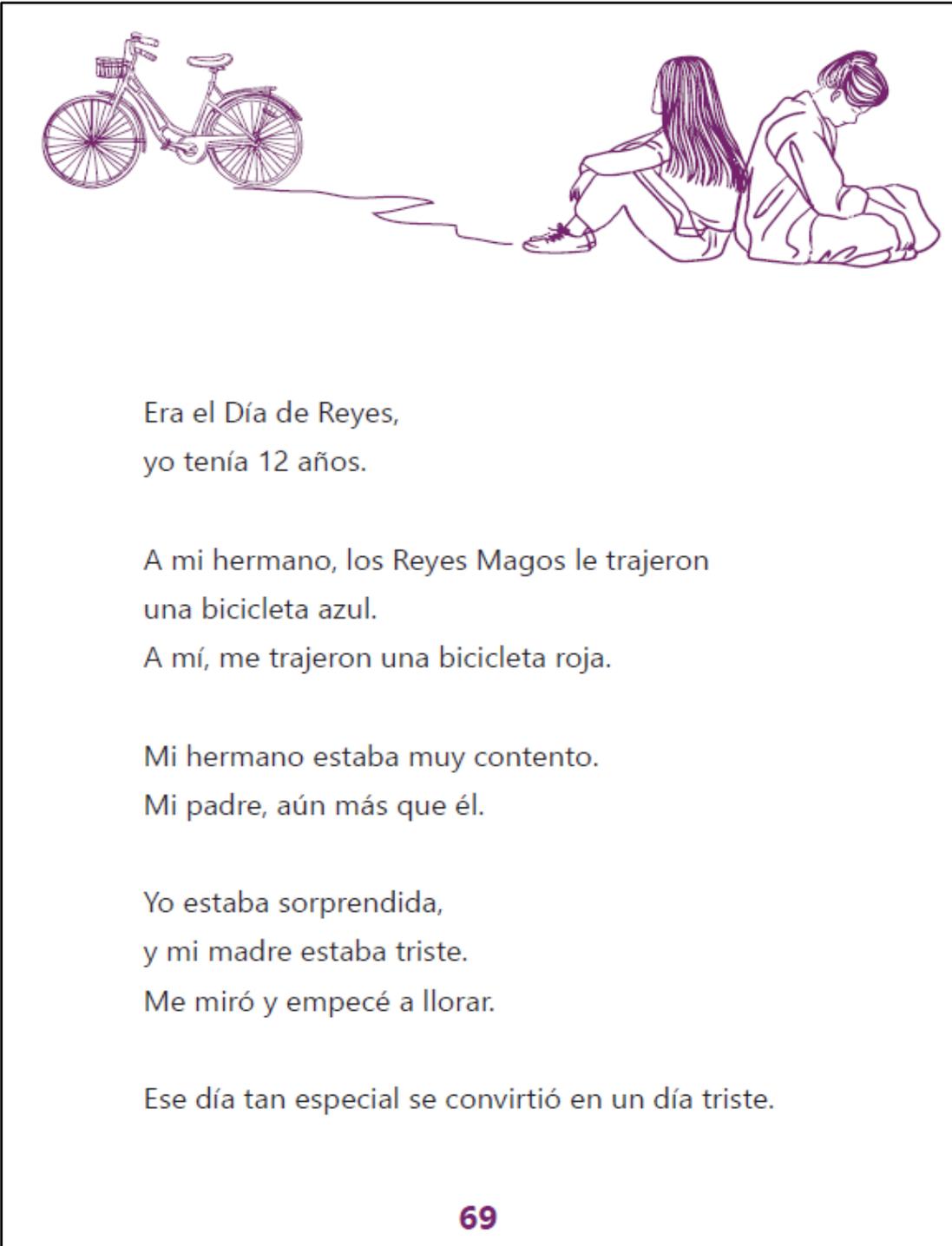
En el TO se emplea con frecuencia la elipsis; mientras que en el TM no se suele omitir esa información, ya que podría generar confusión al lector. Observamos al inicio del cuento del TO la oración siguiente: «Día de Reyes, unos doce años», faltaría el verbo «tener» en imperfecto. Poner el verbo y no utilizar la elipsis, como se ha hecho en el TM, es de vital importancia en LF, debido a que se busca siempre el máximo entendimiento del lector. Lo mismo ocurre con los sustantivos, en este caso en el TO nos encontramos con la oración siguiente: «La de mi hermano, azul; la mía, roja», con la omisión de la palabra «bicicleta».

TO	TM
Día de Reyes, unos doce años. La de mi hermano, azul; la mía, roja. [...]	Era el Día de Reyes, yo tenía 12 años. A mi hermano, los Reyes le trajeron una bicicleta azul.

Tabla 10. Ejemplos de elipsis

3.2.4. Imágenes

La LF ayuda a complementar y reforzar el contenido del texto, facilitando todavía más la comprensión de este. Las imágenes transmiten conceptos, ideas o cualquier tipo de información de forma visual. Esto resulta de mucha utilidad para aquellas personas que encuentren difícil comprender únicamente a través del texto escrito. Las imágenes en LF deben estar colocadas lo más próximas al texto sin generar complicaciones al momento de leer y tienen que ser lo más claras posible. En el ejemplo de la figura 6, se observa cómo la imagen se encuentra en la parte superior, ayudando a visualizar al lector sobre qué se va a hablar en la historia, en este caso la bicicleta y sobre dos mujeres que son la madre y la protagonista. Ambas mujeres están sentadas con gesto de tristeza, sensación que se transmite en repetidas ocasiones a lo largo del relato y que la ilustración enfatiza.



Era el Día de Reyes,
yo tenía 12 años.

A mi hermano, los Reyes Magos le trajeron
una bicicleta azul.
A mí, me trajeron una bicicleta roja.

Mi hermano estaba muy contento.
Mi padre, aún más que él.

Yo estaba sorprendida,
y mi madre estaba triste.
Me miró y empecé a llorar.

Ese día tan especial se convirtió en un día triste.

69

Figura 6. Imagen y texto de La bicicleta roja en LF

3.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE *DE SONRISAS OCULTAS*

Como se ha hecho en la comparación de la primera obra, a continuación, se presentan varias tablas con el fin de comparar el texto de origen *De sonrisas ocultas* (Cabali et al 2013) y su adaptación en LF (Plena inclusión Canarias 2018). Utilizamos los mismos parámetros de análisis.

3.3.1. Ortotipografía

En la ortotipografía, destaca el uso de los dos puntos del TO para detener brevemente el discurso y explicar la situación que se ha mencionado antes, es decir, la primera parte. Así, «Nos dio instrucciones como siempre» explica el contexto de la situación, y la segunda parte «no debíamos salir de allí hasta que ella lo dijera», proporciona detalles específicos sobre las instrucciones dadas (tabla 11). No obstante, en el texto en LF se decidió trasladar el significado de la frase en forma de diálogo, debido a que el estilo directo es más habitual en esta metodología, así como más fácil de comprender. Asimismo, le proporciona un matiz literario que, de alguna manera, embellece el TM y permite caracterizar el rol de la figura materna en una situación de miedo. De igual modo, la omisión de los dos puntos también puede interpretarse en el sentido de que, en LF, este signo ortográfico suele usarse para introducir una enumeración de más de tres elementos.

TO	TM
Nos dio instrucciones como siempre: no debíamos salir de allí hasta que ella lo dijera.	—No salgáis de aquí hasta que yo diga. ¡A dormir! — nos ordenó

Tabla 11. Ejemplo de diálogo

Al igual que en la primera obra, en la tabla 12 se puede observar que en el TM no se utilizan las comillas inglesas, sino que utiliza una palabra más sencilla y fácil de entender para el lector, como es «discutir». Al usar las comillas en el TO, puede interpretarse con un segundo sentido, en este caso «[...] “arreglar” las cosas con papá» podría significar discutir o confrontar problema, bien de manera no pacífica, bien a través de otros medios. En otras palabras, «arreglar» posee un carácter semántico más ambiguo que «discutir». Por esta

razón, no se recomienda la utilización de las comillas en la LF, ya que un doble sentido podría dificultar la comprensión de las ideas del texto.

TO	TM
Cada vez eran más las veces que mamá nos encerraba en la habitación para “arreglar” las cosas con papá.	Cada vez, mamá se encerraba más veces con papá para discutir .

Tabla 12. Ejemplo de comillas

3.3.2. Vocabulario y expresiones

La tabla 3 muestra un ejemplo en el que la autora del TO utiliza una metáfora «Parecía que, ni anunciando un terremoto, doña Lolita fuera a dejar de custodiar esa puerta». El uso de esta figura literaria permite aquí afirmar que la señora Lolita es valiente y va a hacer todo lo posible para estar cerca de la puerta y vigilar, aunque ocurriese algo muy grave.

Dado que la norma UNE (2018) desaconseja el uso de construcciones metafóricas (aunque con cierta flexibilidad en textos literarios como este), en el TM se decidió usar palabras más fáciles para sustituirla y transmitir su sentido, en este caso «Allí estaba ella sin moverse con la silla pegada a la puerta». En este punto, se pierde la idea del terremoto del TO y se sustituye «custodiar esa puerta» por «pegada a la puerta». Se trata de una intervención interesante por parte del equipo de redacción de LF, ya que la alternativa tampoco puede entenderse de manera literal (aunque, por el contexto de la historia, suponemos que la silla no está pegada a la puerta con ningún tipo de pegamento ni otra sustancia).

Por esta razón, nos encontramos con varias estrategias: por un lado, «sin moverse» (TM) sirve de explicación al paralelismo metafórico del TO («ni anunciado un terremoto») y, por otro, «con la silla pegada a la puerta» puede resultar más comprensible que el verbo «custodiar». En este punto, una alternativa factible pudo haber sido definir «custodiar» en una glosa. Esto hubiese, además, ayudado al público destinatario a aprender una palabra nueva.

TO	TM
Parecía que, ni anunciando un terremoto , doña Lolita fuera a dejar de custodiar esa puerta.	Allí estaba ella sin moverse, con la silla pegada a la puerta.

*Tabla 13. Ejemplo de metáfora
(«anunciar un terremoto» y «estar pegada a la puerta»)*

Como se ha explicado anteriormente, el uso de metáforas no está recomendado para ser utilizado en la LF porque el lector tendría que inferir su significado y eso podría producir un doble sentido o confusión. En el ejemplo de la tabla 14, se observa cómo en el fragmento de LF, «Mamá siempre guardaba la sonrisa [...]», se utiliza una forma más simple de transmitir la metáfora sin usar la palabra «pegatina» que puede generar un malentendido. La metáfora del TO, «Mamá guardaba siempre la pegatina con forma de sonrisa [...]», alude a que la madre siempre muestra una apariencia de felicidad con su sonrisa para que los hijos piensen que está feliz incluso en los momentos más difíciles, pero cuando llega a su habitación, donde no la ve nadie, ya no sonrío.

TO	TM
Mamá guardaba siempre la pegatina con forma de sonrisa en la última habitación de la casa.	Mamá siempre guardaba la sonrisa en una habitación de nuestra casa.

Tabla 14. Ejemplo de metáfora («Mamá siempre guardaba una sonrisa»)

Otra de las pautas de la LF atañe a la necesidad de evitar tecnicismos, jergas o palabras que no se utilizan diariamente. En el ejemplo del TO de la tabla 15, se ve reflejado un léxico menos accesible «Me aterrorizaba», en comparación al usado en el TM, «sentía un miedo», que puede considerarse una construcción más común en el habla cotidiana. Asimismo, a dicha construcción se le añade «terrible» para expresar la misma intensidad del verbo «aterrorizarse». Además de esta apreciación sobre el vocabulario, en el ejemplo del TM analizado observamos que se intenta evitar las construcciones impersonales con la partícula «se», dado que se entiende que podría resultar confuso o generar malentendidos según el contexto de uso.

TO	TM
Me aterrorizaba cuando se escuchaba el motor acelerando.	Cuando escuchaba el motor acelerando, sentía un miedo terrible.

Tabla 15. Ejemplo de vocabulario («aterrorizar» y «sentir un miedo terrible»)

3.3.3. Frases y oraciones

La norma UNE (2018) desaconseja el uso del gerundio y de las perífrasis verbales, a excepción de las de los verbos modales *deber*, *saber*, *poder* y *querer*. Teniendo esto en cuenta, se formulan las oraciones con un solo verbo o, bien, se emplean dichas perífrasis verbales de los verbos modales, como se observa en la tabla 16. Así, se decidió utilizar en el TM un verbo modal, «[...] quería ponerme», y de esta forma, se evitó el uso del gerundio del TO «estaba deseando».

TO	TM
[...] que olía tan bien y que estaba deseando ponerme yo.	Era la crema que yo quería ponerme siempre.

Tabla 16. Ejemplo de perífrasis verbal

Como se ha explicado a lo largo de este Trabajo de Fin de Título, la LF tienen la finalidad de transmitir el mensaje de una forma comprensible para un público con dificultades de comprensión lectora. Por esta razón cuando los hechos un texto no están ordenado cronológicamente, algunas personas pueden mezclar los sucesos o simplemente no llegar a entender la situación. Por un lado, en el fragmento del TO (tabla 17) empieza con el resultado de la acción que se ha realizado antes y más adelante explica cómo ha ocurrido. Por otro lado, en el TM, observamos cómo se han organizado los hechos, explicando detalladamente lo que ha ocurrido de forma cronológica y sin saltos temporales en la historia.

TO	TM
<p>Incluso, dejé de abrirle la puerta a Susana. [...] fingía que no había nadie en casa. Esto ocurrió varias veces, hasta que dejó de venir. No la vi en mucho tiempo, después del último día, cuando estuvo en casa jugando y papá rompió el mueble y varios objetos de la habitación de al lado.</p>	<p>Un día, mi amiga Susana vino a jugar a casa y papá rompió un mueble y varias cosas en la habitación de al lado.</p> <p>Desde entonces, dejé de abrirle la puerta cuando venía.</p> <p>[...]</p> <p>Yo no le abría la puerta y fingía que no había nadie en casa.</p>

Tabla 17. Ejemplo de cronología de hechos

3.3.4. Imágenes

Al igual que en el cuento anterior, se han utilizado diferentes imágenes para ayudar a la comprensión del texto. Además de utilizar este tipo de imágenes, en este cuento se ha añadido una pequeña tabla en la que se explican los diferentes personajes del cuento con una pequeña descripción que ilustra su relación con la protagonista. Esto se utiliza cuando existen demasiados personajes, y de esta forma las descripciones proporcionan a los lectores de LF una idea clara de quiénes son cada uno de ellos, lo que ayuda a la comprensión de la historia y siempre se encuentra en la primera página del cuento para que sirva como apoyo visual y recordatorio (figura 7).

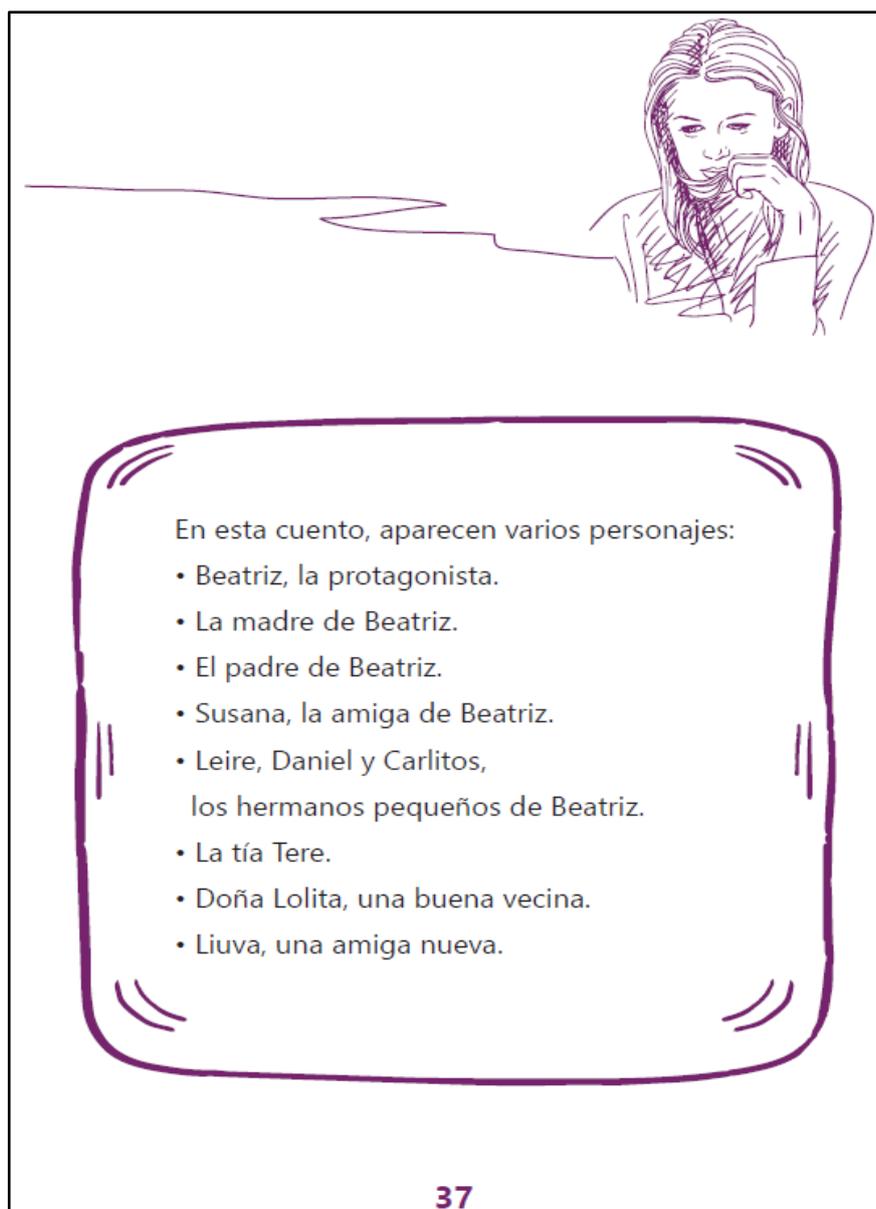


Figura 7. Personajes de *De sonrisas ocultas*

3.4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Como se ha explicado con anterioridad, esta propuesta didáctica de nivel B1 de español para estudiantes extranjeros está compuesta por varias secciones con el objetivo de enseñar el idioma y trabajar las cuatro competencias lingüísticas en el aula. En la primera sesión, se empezará con las actividades de expresión oral y la comprensión lectora para introducir la temática, mientras que en la segunda sesión se llevarán a cabo las actividades de expresión escrita y comprensión oral que tendrá una parte de expresión oral para obtener la reflexión final del alumnado. En los siguientes apartados se detallan con claridad las actividades de la propuesta didáctica y en el anexo 3 se puede consultar la propuesta didáctica al completo.

Para ambas sesiones, será necesario que el alumnado cuente con los ejercicios en papel y, a ser posible, con una impresión en color y de buena calidad. Este pequeño dossier servirá como material de referencia.

3.4.1. Primera sesión

3.4.1.1 Expresión oral

Para lograr la motivación de los estudiantes, en esta parte se presentarán algunas preguntas (véase el anexo 3) para ir preparando a los estudiantes para la lectura del texto. El objetivo de estas preguntas es estimular la reflexión y el intercambio de ideas. Dicha reflexión se realizará de forma oral para fomentar el debate, en el que cada persona puede ofrecer su punto de vista, y, por lo tanto, se pretende que esto genere un ambiente dinámico y activo. Antes de comenzar con estas preguntas, es fundamental que el profesor se presente y a su vez dé paso a que los alumnos lo hagan, animándolos a compartir su nombre, su nacionalidad o su experiencia con el español. Una vez que se hayan presentado todos, el docente explicará el funcionamiento y el objetivo de esas preguntas. Como algunos de los alumnos pueden no saber con claridad qué significan algunos términos o expresiones, como *violencia de género* o *Día de Reyes*, el profesor las explicará de forma detallada y fácil de entender para todos. Algunos ejemplos de las preguntas de comprensión previas al texto son las siguientes:

1. ¿Qué es la violencia de género?
2. ¿Dónde suele ocurrir la violencia de género?
3. ¿Puede ocurrir la violencia de género en casa?
4. ¿Qué objetos están en la casa?
5. ¿Qué objetos pueden ser peligrosos en la casa?

En estas preguntas se colocará siempre de qué tipo de violencia se trata, en este caso la «violencia de género», ya que una característica propia de la LF es especificar sobre qué se está hablando. Hemos evitado preguntas largas o con mucha densidad léxica. En este aspecto, se ha decidido seguir la norma UNE (2018) y se ha evitado escribir una pregunta larga como el ejemplo siguiente: «¿Qué objetos están en la casa y qué objetos pueden ser peligrosos en la casa?». En su lugar, se ha dividido la pregunta en dos distintas. El profesor

usará imágenes para ayudar a visualizar el vocabulario que los alumnos digan mediante la búsqueda en internet o cartas de vocabulario (véase el anexo 2). Una vez hayan realizado las preguntas y la puesta en común, el profesor procederá con la siguiente tarea de comprensión.

3.4.1.2. Comprensión lectora

Después de las actividades de comprensión, los estudiantes se centrarán en la lectura de un fragmento extraído de *La bicicleta roja* en LF (véase el anexo 3), de lenguaje muy sencillo y con vocabulario ya visto.

En primer lugar, el profesor leerá una parte del texto y, luego, dará el turno a un alumno para leer dicha parte. El docente procurará asesorar en la pronunciación de los términos, si así fuese necesario y siempre estará atento a que el alumnado comprenda y siga la lectura. Además, la lectura en voz alta se reforzará con recursos visuales para asegurar la comprensión. Estos recursos serán imágenes de vocabulario (véase el anexo 2) que se proyectarán en el aula. Asimismo, el docente explicará términos potencialmente complejos como «Reyes Magos», «sobrevivir» o «acelerones», así como frases en subjuntivo «como si tuviera[...]».

Después de leer el texto, se realizarán las preguntas de comprensión lectora y ejercicios de verdadero o falso (véase el anexo 3). Algunas de las actividades son las siguientes:

Elige la respuesta correcta.

¿Cuál es el regalo del hermano?

- a) Un libro
- b) Un coche
- c) Una bicicleta

Responde verdadero o falso. Después, justifica tu respuesta.

1. La bicicleta del hermano era de color amarillo. V/F
2. Los medios de transporte son la moto y el camión. V/F

Tras responder las preguntas de comprensión lectora, el profesor se cerciorará de que todo el alumnado ha entendido y terminado las preguntas. Después, el profesor introducirá los ejercicios de vocabulario, gramática y expresión escrita.

3.4.2. Segunda sesión

3.4.2.1. Expresión escrita

El objetivo de estas actividades es reforzar el vocabulario visto en los anteriores ejercicios y entender mejor las reglas gramaticales y la estructura del idioma. En la parte de gramática, se plantea un ejercicio en el que se trabaja la selección léxica de verbos y tiempos verbales correctos. En la parte de vocabulario, se incluye un ejercicio de para relacionar términos y su significado. Estas definiciones se ajustan al nivel de los alumnos y han sido extraídas del Diccionario de La Real Academia Española (DRAE, en línea) y el Diccionario Fácil (en línea) creado para personas con dificultades de comprensión lectora. A continuación, se muestran parte de estas actividades:

Elige la opción correcta.

Mi padre y mi hermano _____ en coche al parque.

- a) comen b) saltan c) van

Une cada palabra con su definición correcta. Puedes poner tu respuesta en la tabla que tienes al final.

- | | |
|-----------------|---|
| 1. Buen humor | a) Tradición popular en la que se entregan regalos. |
| 2. Día de Reyes | b) Estado de ánimo de una persona que está alegre. |
| 3. Pie | c) Gesto de la cara que muestra alegría. |
| 4. Bicicleta | d) Parte del cuerpo en el extremo de la pierna. |
| 5. Especial | e) Vehículo de 2 ruedas. |
| 6. Sonrisa. | f) Diferente de lo común. |

Después de realizar los ejercicios de vocabulario y gramática, se procede a trabajar la expresión escrita mediante la creación de un texto entre 150 y 200 palabras y una actividad, en la que los estudiantes deberán utilizar cinco palabras aprendidas durante la clase. Estas actividades están orientadas a fomentar la aplicación práctica de los conceptos aprendidos.

3.4.2.2. Comprensión oral

En estas últimas actividades, se evaluará principalmente la competencia auditiva del alumnado, aunque habrá ejercicios de comprensión lectora y expresión escrita para reforzar el vocabulario. La actividad de comprensión oral consiste en la lectura de un fragmento del texto *De sonrisas ocultas* en LF por parte del profesor y la escucha activa de una canción relacionada con la violencia de género. Tanto el texto como la letra de la canción del material del que dispone el alumnado presenta huecos para que los alumnos lo rellenen con las palabras correspondientes. Estas palabras son esenciales y están vinculadas con el vocabulario visto previamente. En primera instancia, se presentará el texto *De sonrisas ocultas* con sus preguntas de comprensión lectora y expresión escrita, en las que tendrán que escribir oraciones con cinco palabras nuevas que hayan aprendido en la clase. Posteriormente, se presentará la canción llamada la *Puerta Violeta*, en la que se habla de la violencia de género, compuesta por la cantautora española Rozalén. Se pondrá la canción para que los alumnos la escuchen y luego se procederá a realizar el ejercicio (véase el anexo 3). En caso de que los estudiantes no comprendan bien la canción debido a la velocidad, el profesor será el encargado de leerla para que completen las partes restantes. Esta actividad es una forma amena para mejorar y evaluar la comprensión auditiva mediante la interacción con el texto y la música.

3.4.2.3. Actividad de reflexión

Por último, se realizarán unas preguntas de reflexión sobre la violencia de género (véase el anexo 3), en las que los estudiantes dirán lo que piensan y han aprendido durante estas dos sesiones de enseñanza de ELE. Esto servirá al profesor para diseñar las clases futuras y cómo adecuar los materiales en LF en función de la evolución y comprensión del alumnado.

4. CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Título me ha facilitado adquirir una gran cantidad de conocimientos sobre la importancia de la LF y sobre su utilidad para la enseñanza de español. Es necesario tener en cuenta las diversas dificultades de comprensión lectora que pueda tener el alumnado a la hora de aprender el idioma, así como los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje. Como estudiante de Traducción e Interpretación con especialidad en inglés y francés, conozco las dificultades que pueden presentar las personas extranjeras para aprender una nueva lengua. A estas dificultades, se puede sumar, en casos particulares, los problemas de comprensión ocasionados por algún tipo de discapacidad cognitiva.

Por esta razón, la LF es una valiosa herramienta con mucho potencial para desarrollar una gran variedad de material de enseñanza de ELE y puede fomentar el interés de los estudiantes, además de ser una «puerta de entrada» a lecturas más complejas. Al realizar la propuesta didáctica del presente trabajo, he profundizado en mis conocimientos sobre las reglas sobre las pautas y recomendaciones de la LF para poder aplicarlas con cuidado y con la seguridad de implementarlas correctamente.

A lo largo de este trabajo, he conseguido ampliar mis conocimientos sobre la enseñanza de lenguas, con especial énfasis en el MCER para lenguas (que establece los requisitos para cada nivel lingüístico en todas sus competencias). Este trabajo me ha ayudado a estar mejor preparado y a tener más confianza para optar por un trabajo relacionado con la docencia accesible, apoyándome siempre en las propuestas didácticas en LF según el nivel del alumnado, y centrándome en que siempre comprendan y sigan el hilo de la clase. Cabe destacar que la creación de este tipo de propuesta didáctica en LF, puede generar motivación y confianza en los estudiantes para seguir aprendiendo, al ser un material más comprensible y accesible.

A pesar de que en este trabajo se ha proporcionado una visión sobre la utilidad de LF en la enseñanza de ELE, cabe considerar algunas limitaciones. Como se ha mencionado anteriormente, el alumnado puede presentar diferentes ritmos de comprensión. Por ello, esta propuesta didáctica está enfocada para un grupo de un nivel determinado (B1). Sin embargo, podría ser más efectivo crear subgrupos en los que estén los alumnos con rendimiento académico similar para evitar desequilibrios y mantener un ritmo de enseñanza constante durante las sesiones. No obstante, soy consciente de la dificultad que esto puede suponer en una clase real. Así, la propuesta didáctica está abierta a un trabajo colaborativo en el que la posible diversidad de competencias lingüísticas en lengua española del alumnado puede

considerarse una ventaja, ya que se espera que trabajen juntos y que se ayuden los unos a los otros. Otro aspecto que cabe destacar aquí es la falta de recursos en LF para la enseñanza de un idioma y la falta de formación del profesorado en relación con la accesibilidad, lo que puede generar obstáculos a la hora de crear y enseñar material accesible.

Podemos concluir que, en estos últimos años, la LF ha experimentado un notable incremento en su uso, debido a que se ha reconocido su gran valor como herramienta para crear material accesible, especialmente en la enseñanza de ELE. No obstante, la escasez de recursos de LF en ELE puede servir como punto de partida para la investigación y creación de materiales en el futuro. El desarrollo de materiales adaptados en LF es fundamental, ya que ayudan a garantizar un acceso equitativo en la educación de todo el alumnado, incluido aquellos que tienen dificultades de comprensión lectora.

Además, otra línea de trabajo claro incide en el conocimiento del profesorado (y la sociedad en general) sobre las diversas discapacidades cognitivas y sus diferentes tipos. Así, podríamos establecer diferentes niveles de acuerdo con las necesidades individuales del estudiante en el aprendizaje de un idioma. Esta clasificación más detallada podría mejorar las propuestas didácticas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes y facilitaría un aprendizaje continuo y significativo. En este sentido, se puede considerar que las investigaciones pertinentes pueden ampliar y mejorar nuestros conocimientos en la enseñanza de idiomas, así como proporcionar nuevas perspectivas para el desarrollo de material educativo e inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Amigo Extremera, José Jorge y Castro Robaina, Israel. 2021. «Más que mil palabras: el rol de las imágenes en Lectura Fácil». En Martín de León, Celia y Marcelo Wirnitzer, Gisela. 2021. *Colección Tibón: estudios traductológicos, nº3*. 63-84 Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC Servicio de Publicaciones y Difusión Científica. Documento de Internet consultado el 20 de mayo de 2024 en <https://acedacris.ulpgc.es/handle/10553/117367?mode=full>
- Asociación Española de Normalización y Certificación [AENOR]. 2018. *Norma española experimental UNE 153101:2018 EX. Lectura Fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos*. Madrid: AENOR Internacional.
- 2018a. *Norma española experimental UNE 153102:2018 EX. Guía en Lectura Fácil para validadores de documentos*. Madrid: AENOR Internacional.
- Cabali et al. 2013. *Voces al tiempo*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Canarias y Gobierno de Canarias.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Delgadillo Macías, Rosa Esther. 2013. «Presente y futuro en la enseñanza de ELE». *Nueva metodología de ELE. Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 127-138.
- Fernández Vítors, David. 2023. «*El español en el mundo*». Madrid: Instituto Cervantes. Documento de Internet consultado el 18 de octubre de 2023 en <https://onx.la/25c41>
- Ferreri, Eva. 2015. «Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica». Documento de Internet consultado el 28 de octubre de 2023 en <https://docplayer.es/57397821-Estrategias-compensatorias-en-el-proceso-de-lectura-de-una-le-un-recorrido-teorico-hacia-una-implementacion-practica-eva-g.html>
- García Muñoz, Óscar. 2012. *Lectura Fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Inclusion Europe. 2016. *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender*. Bruselas: Inclusion Europe.
- 2016. *¡No escribas para nosotros sin nosotros!*. Bruselas: Inclusion Europe.
- Instituto Cervantes Estambul. 2021. *Lectura fácil en el aprendizaje del español* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://onx.la/d3e55>
- International Federation of Library Associations and Institutions. 2012. *Directrices para materiales de Lectura Fácil*. IFLA Professional Reports 120. Madrid: IFLA

- Jakobson, Roman. 1959. «On Linguistic Aspects of Translation». En Brower, Reuben A. (ed.), *On Translation*. Cambridge MA: Harvard University Press. 232-239
- Jiménez Hurtado, Catalina y Medina Reguera, Ana. 2022. «Lectura Fácil». En *Enciclopedia de Traducción e Interpretación (ENTI)*. AIETI. Documento de Internet consultado 3 de mayo de 2024 en <https://onx.la/70bc2>
- Matamala, Anna; Orero, Pilar. 2021. «EASIT: Easy Access for Social Inclusion Training». Documento de internet consultado el 1 de noviembre de 2023 en https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/203525/Matamala_Orero_BFC2018.pdf
- Navarro Brotons, Lucía; Cuadrado Rey, Analía. 2022. «El nacimiento de un perfil profesional emergente en España: traductor a lectura fácil intralingüística e interlingüística». En Castillo Bernal, María P. y Estévez Grossi, Marta (eds) *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities*. Berlín: Frank & Timme.
- Ocampo González, Aldo. 2015. «Lectura para todos: el aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades». Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL); Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Documento de Internet consultado el 5 noviembre de 2024 en <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4766>
- 2016. «Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas: desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad». Santiago de Chile: Ediciones CELEI. Documento de Internet consultado el 7 noviembre de 2024 en <https://onx.la/68869>
- Plena inclusión Canarias. 2018. *Voces al tiempo, versión en Lectura Fácil. Tomos 1 y 2*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria e Instituto de Igualdad del Gobierno de Canarias.
- 2018a. *Guía para dejar de fumar en Lectura Fácil*. Documento de Internet consultado el 23 de octubre del 2023 en <https://onx.la/e72a1>
- Plena inclusión España. «Nuestra Historia». Documento de Internet consultado el 15 de octubre del 2023 en <https://www.plenainclusion.org/conocenos/historia/>
- Plena inclusión Madrid. 2022. *Guía de clubes de lectura fácil*. Madrid. Documento de Internet consultado el 27 de octubre de 2023 <https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2022/01/Clublectura.pdf>
- 2024. *Diccionario Fácil*. Disponible en <https://www.diccionariofacil.org/>
- Real Academia Española. 2024. *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Disponible en <https://www.rae.es/>
- Schmid, Benjamin. 2024. «Easy Language translation and comprehensibility as a social process». En Linda Pillière y Özlem Berk Albachten (eds.) *The Routledge Handbook of Intralingual Translation*. New York: Routledge. 217-233

- Solé, Isabel. 1987. «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora». *Infancia y Aprendizaje*. Documento de Internet consultado el 9 noviembre de 2024 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Tejada, Harvey. 2001. «Metáforas y modelos de comprensión de lectura: Aspectos teóricos e implicaciones prácticas». *Revista Lenguaje* 28. 108-131 Documento de Internet Consultado el 20 de octubre de 2023 en <https://core.ac.uk/download/pdf/11862609.pdf>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de la colección de «Textos de Literatura hispánica de fácil lectura».	
Fuente: SGEL	20
Tabla 2. Ejemplo de reestructuración de oración	28
Tabla 3. Ejemplo de separación de ideas (uso del punto final en lugar del punto y coma)	29
Tabla 4. Ejemplo de comillas («las chiquillas»).....	29
Tabla 5. Ejemplo de expresión («no estaban bien»).....	30
Tabla 6. Ejemplo de adverbio (absolutamente)	30
Tabla 7. Ejemplo de glosa («testificar»).....	31
Tabla 8. Ejemplo de estructura oracional	32
Tabla 9. Ejemplo de sujeto	32
Tabla 10. Ejemplos de elipsis	33
Tabla 11. Ejemplo de diálogo.....	35
Tabla 12. Ejemplo de comillas	36
Tabla 13. Ejemplo de metáfora.....	37
Tabla 14. Ejemplo de metáfora («Mamá siempre guardaba una sonrisa»)	37
Tabla 15. Ejemplo de vocabulario («aterrorizar» y «sentir un miedo terrible»)	38
Tabla 16. Ejemplo de perífrasis verbal.....	38
Tabla 17. Ejemplo de cronología de hechos.....	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Logotipo para la identificación de libros que siguen las pautas LF creado por Inclusion Europe.....	4
Figura 2 . Logotipo para la identificación de libros que siguen las pautas LF de la Asociación Lectura Fácil.....	6
Figura 3. Fragmento en LF (<i>Guía para dejar de fumar en Lectura Fácil</i> de Plena inclusión Canarias, 2017).....	11
Figura 4. Procesos de adaptación y validación de un texto en LF. Fuente: UNE 153102 EX, 2018).....	14
Figura 5. Gráfica de países con el mayor número estimado de estudiantes de español como lengua extranjera en 2023 (en millones). Fuente: Instituto Cervantes (2023: 33)	19
Figura 6. Fragmento de <i>La Bicicleta Roja en LF</i>	34
Figura 7.fragmento <i>De Sonrisas Ocultas</i>	40
Figura 8. Día de Reyes.....	53
Figura 9. Moto.....	53
Figura 10. Bicicleta.....	53
Figura 11. Regalo.....	53
Figura 12. Coche.....	53

ANEXOS

Anexo 1. Listado de abreviaturas

Abreviatura	Significado
AENOR	Asociación Española de Normalización
AIETI	Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación
EASIT	Easy Access for Social Inclusion Training
DRAE	Diccionario de La Real Academia Española
ELE	Español como Lengua Extranjera
LF	Lectura Fácil
FEAPS	Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual
FEDELE	Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros
IFLA	Federación Internacional de Instituciones y Asociaciones Bibliotecarias
ILSMH	Liga Internacional de Asociaciones de Personas con discapacidad intelectual
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
TO	Texto de Origen
TM	Texto Meta
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Anexo 2. Refuerzo visual de vocabulario



Figura 8. Día de Reyes



Figura 9. Moto



Figura 10. Bicicleta



Figura 11. Regalo



Figura 12. Coche

Anexo 3: Propuesta didáctica

Actividad 1

Lee y contesta las preguntas en voz alta.



- 1) ¿Qué es la violencia de género?
- 2) ¿Dónde suele ocurrir la violencia de género?
- 3) ¿Puede ocurrir la violencia de género en casa?
- 4) ¿Qué objetos están en la casa?
- 5) ¿Qué objetos pueden ser peligrosos en la casa?
- 6) ¿Qué objetos regalamos en el Día de Reyes?

Actividad 2

Lee el siguiente texto en Lectura Fácil.

La bicicleta roja

Era el Día de Reyes,
yo tenía 12 años.

A mi hermano, los Reyes Magos le trajeron
una bicicleta azul.

A mí, me trajeron una bicicleta roja.
Mi hermano estaba muy contento.



Mi padre, aún más que él.

Yo estaba sorprendida,
y mi madre estaba triste.

Me miró
y empecé a llorar.

Ese día tan especial
se convirtió en un día triste.

Años más tarde,
me regaló una moto grande.

Si ya de pequeña no quería la bicicleta
y no sabía llevarla,
¿para qué quería yo una moto?

Cuando me subía,
¡ni siquiera me llegaban los pies al suelo!

No entendía por qué me hacía eso.

Se supone que yo era su niña bonita,
que me trataba mejor a mí.

Eso decía mi madre.

La verdad es que encontré una forma
de sobrevivir a sus ataques:
llorar, llorar y llorar.

Así, le daba un poco de lástima.

A pesar de todo,
me encanta el Día de Reyes.

Disfruto haciendo regalos.

Mi madre dice
que doy todo lo que tengo,
como si tuviera un agujero en las manos.

Me gusta dedicar mi tiempo a buscar las cosas
que podrían gustar a los demás.

Vamos, lo que no hicieron conmigo
cuando me compraron aquella bicicleta
y aquella moto.

La gente me pregunta cómo es posible
que cuente mi historia con alegría y humor.

Esto se debe a que tengo
el sentido del humor de mi padre.

Tengo ese **don**
para hacer reír.

Mi padre era capaz de hacernos reír,
aunque estuviéramos amenazados
y tuviésemos miedo de su tono de voz,
de sus acelerones
cuando aparcaba el coche
y de su manera de silbar
para llamarnos.

Un **don**
es una habilidad extraordinaria
para hacer una actividad.

Fuente: *La bicicleta roja (Voces al tiempo en Lectura Fácil). Tomo 1. (2018).*
La autora se llama María Cabrera Perdomo.

Elige la respuesta correcta.

1. ¿Cuál es el regalo del hermano?

- a) Un libro.
- b) Un coche.
- c) Una bicicleta.

2. ¿Cuántos años tenía la niña?

- a) La niña tenía 10 años.
- b) La niña tenía 12 años.
- c) La niña tenía 15 años.



3. ¿Qué día recibieron los regalos?

- a) En sus cumpleaños recibieron los regalos.
- b) En el Día de Reyes recibieron los regalos.
- c) En Navidad recibieron los regalos.

4. ¿Cómo estaba la niña con el regalo?

- a) La niña estaba contenta.
- b) La niña estaba triste.
- c) La niña estaba sorprendida.

Responde verdadero o falso. Después, justifica tu respuesta.

La bicicleta del hermano era de color amarillo.

V/F

Los medios de transporte son la moto y el camión.

V/F

Un don es una habilidad ordinaria para hacer una actividad.

V/F

El padre regaló a la niña una moto pequeña.

V/F

Actividad 3

Elige la opción correcta

1. Mi padre y mi hermano _____ en coche al parque.
a) comen b) saltan c) van
2. Mi madre _____ una gran sonrisa.
a) tiene b) tienes c) tenemos
3. La moto _____ muy grande para mí.
a) soy b) es c) eres
4. Yo _____ sentido del humor de mi padre.
a) tienen b) tengo c) tienes
5. Mis hermanos y yo no _____ esa bicicleta pequeña.
a) queremos b) quiero c) quieren

Actividad 4

Une cada palabra con su definición correcta. Puedes poner tu respuesta en la tabla que tienes al final.

7. Buen humor a) Tradición popular en la que se entregan regalos.
8. Día de Reyes b) Estado de ánimo de una persona que está alegre.
9. Pie c) Gesto de la cara que muestra alegría.
10. Bicicleta d) Parte del cuerpo en el extremo de la pierna.
11. Especial e) Vehículo de 2 ruedas.
12. Sonrisa f) Diferente de lo común.

1	2	3	4	5	6



Actividad 6

Escucha el texto y completa las oraciones.

De sonrisas ocultas

Entonces, cerraba los ⁽¹⁾ _____
y me ponía a cantar una canción,
la canción de mis ⁽²⁾ _____ japoneses favoritos,
esos que yo sabía dibujar muy bien.

El tiempo pasaba
y yo cada vez estaba más ⁽³⁾ _____

Intenté que las cosas fueran mejores,
⁽⁴⁾ _____ no sirvió de nada.
⁽⁵⁾ _____ siempre estaba borracho
y nunca me hacía caso.

Él se metía conmigo siempre.
⁽⁶⁾ _____ que no le gustaba
que yo entendiera tan bien a mamá.

Además, siempre intentaba
arreglarlo todo con ⁽⁷⁾ _____.



Fuente: *De sonrisas ocultas (Voces al tiempo en Lectura Fácil). Tomo 2. (2018).*

La autora se llama Beatriz Morera Miranda.

Actividad 7

En grupos, leed el texto de nuevo y contestad las siguientes preguntas.

a) ¿Sobre qué trata el texto? ¿Qué situación nos cuenta?

b) ¿Qué personajes aparecen en el texto? ¿Qué les ocurre?

c) ¿Cómo te imaginas al protagonista de la historia?

d) Anota 3 palabras nuevas que hayas aprendido y escribe una frase con cada una de ellas.

Actividad 8

Escucha la canción *La Puerta Violeta* de la artista española Rozalén y completa la letra con las palabras del cuadro. Ten en cuenta que algunas se repiten y por eso aparecen varias veces.

sé	llave	tengo	pared
hablar	pared	piel	sé
hombros	ojos	cocina	sé
pared		ojos	

Una niña triste en el espejo me mira prudente
y no quiere ⁽¹⁾ _____

Hay un monstruo gris en la ⁽²⁾ _____
que lo rompe todo,
que no para de gritar

⁽³⁾ _____ una mano en el cuello
que con sutileza me impide respirar

Una venda me tapa los ⁽⁴⁾ _____

Puedo oler el miedo y se acerca.

Tengo un nudo en las cuerdas
que ensucia mi voz al cantar.

Tengo una culpa que me aprieta,
se posa en mis ⁽⁵⁾ _____
y me cuesta andar.

Pero dibujé una puerta violeta en la ⁽⁶⁾ _____
y al entrar me liberé,
como se despliega la vela de un barco.

Desperté en un prado verde muy lejos de aquí.

Corrí, grité, reí.

⁽⁷⁾ _____ lo que no quiero.
Ahora estoy a salvo.

Una flor que se marchita,
un árbol que no crece porque no es su lugar,
un castigo que se me impone,
un verso que me tacha y me anula.

Tengo todo el ⁽⁸⁾ _____ encadenado,
las manos agrietadas,
mil arrugas en la ⁽⁹⁾ _____.

Las fantasmas hablan en la nuca,
se reabre la herida y me sangra.

Hay un jilguero en mi garganta
que vuela con fuerza.

Tengo la necesidad de girar la ⁽¹⁰⁾ _____
y no mirar atrás.

Así que dibujé una puerta violeta en la ⁽¹¹⁾ _____
y al entrar me liberé,
como se despliega la vela de un barco.

Desperté en un prado verde muy lejos de aquí.
Corrí, grité, reí,
⁽¹²⁾ _____ lo que no quiero.
Ahora estoy a salvo.

Así que dibujé una puerta violeta en la ⁽¹³⁾ _____
y al entrar me liberé,
como se despliega la vela de un barco.

Amanecí en un prado verde muy lejos de aquí.
Corrí, grité, reí
⁽¹⁴⁾ _____ lo que no quiero.
Ahora estoy a salvo.



Actividad 9

Identifica las palabras relacionadas con el cuerpo humano en la letra de la canción. Después, escribe 5 oraciones con el vocabulario del cuerpo humano. Usa tu imaginación y procura que las frases sean originales y divertidas.

Actividad 10

Reflexiona y responde en voz alta estas preguntas sobre violencia de género.

- 1) ¿Qué opinas sobre la violencia de género?
- 2) ¿Cómo podemos evitar la violencia de género?
- 3) ¿Qué has aprendido en estas clases?

