



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en educación infantil

Literatura para sentir y arte para leer:
las obras de Hervé Tullet en un aula TEA. Observación de
respuestas lectoras y claves de intervención

Literature to feel and art to read:
the works of Hervé Tullet in an autistic classroom.
Observation of reading responses and intervention keys

Autora

Laura Sánchez Barbería

Directora

María Jesús Colón Castillo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2024

A la tutora del aula, por abrirme sus puertas.

A María Jesús, por guiarme y apoyarme en el proceso.

A Hervé Tullet, por su aportación e interés en el trabajo.

A mis padres y familia, por darme alas para alcanzar mi gran sueño.

A mis compañeras de carrera, por ver en mí todo lo que no soy capaz de ver.

Y sobre todo, a mi hermano, por su incansable lucha por recuperar lo que le negaron: el derecho a la educación de calidad e inclusiva. Prometo ser la maestra que siempre mereciste.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado tiene como finalidad explorar las posibilidades de la educación literaria y la formación de lectores/as infantiles en contextos educativos de atención a la diversidad. Así, teniendo en cuenta los planteamientos psicopedagógicos actuales en referencia al alumnado con autismo y los presupuestos de la educación literaria, se diseñó una propuesta didáctica sustentada en la lectura de las obras de Hervé Tullet, en las que se combina arte, literatura, juego e interacción. La propuesta fue implementada en un centro público preferente para la escolarización de alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista. A partir de las características del contexto y de las observaciones realizadas, se definieron las líneas de actuación y se establecieron dos objetivos: (1) identificar las respuestas lectoras de los participantes del Aula TEA ante la propuesta artístico-literaria de Hervé Tullet; y, como resultado de este análisis, (2) proponer claves para desarrollar la educación literaria en contextos educativos diversos desde un enfoque inclusivo. Los datos del estudio se recogieron a través de la observación participante, el diario de campo, la entrevista semiestructurada a la tutora del aula y la recolección de evidencias visuales. Los resultados del análisis muestran que la propuesta generó diferentes tipos de respuesta en el alumnado y que, en su conjunto, la experiencia de lectura compartida supuso la mejora, entre otros aspectos, de la competencia comunicativa, la atención sostenida, la interacción con el libro como objeto, la creatividad o la interacción social entre los participantes.

Palabras clave: Aula TEA; autismo; educación literaria; educación inclusiva; Hervé Tullet; libro objeto; educación artística.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to explore the possibilities of literature education and the training of children's readers in educational contexts that care for diversity. Thus, taking into account the current psycho-pedagogical approaches in reference to students with autism and the assumptions of literary education, a didactic proposal was designed based on the reading of the works of Hervé Tullet, which combines art, literature, games and interaction. The proposal was implemented in a preferred public center for the schooling of students with Autism Spectrum Disorder. Based on the characteristics of the context and the observations made, the lines of action were defined and two objectives were established: (1) identify the reading responses of the Aula TEA participants to the artistic-literary proposal of Hervé Tullet; and, as a result of this analysis, (2) propose keys to developing literacy

education in diverse educational contexts from an inclusive approach. The study data was collected through participant observation, the field diary, the semi-structured interview with the classroom tutor and the collection of visual evidence. The results of the analysis show that the proposal generated different types of response in the students and that, as a whole, the shared reading experience meant the improvement, among other aspects, of communicative competence, sustained attention, interaction with the book as an object, creativity or social interaction between participants.

Key words: TEA classroom; autism; literature education; inclusive education; Hervé Tullet; object book; artistic education..

ÍNDICE

1. Presentación	7
2. Fundamentación teórica	9
2.1. El Trastorno del Espectro Autista	9
<i>Diagnóstico del autismo</i>	13
<i>Sistema educativo español y TEA</i>	15
<i>Respuestas y orientaciones educativas para alumnado con autismo</i>	16
2.2. La educación literaria	20
<i>La literatura y los libros en la infancia</i>	20
<i>Concepto de educación literaria</i>	22
<i>Desarrollo de la educación literaria</i>	24
2.3. Autor y corpus seleccionado	26
<i>Criterios de selección</i>	27
<i>El autor: Hervé Tullet</i>	28
<i>Claves discursivas de las obras de Hervé Tullet</i>	30
3. Diseño de intervención didáctica	35
3.1. Contexto y participantes	35
3.2. Metodología	41
3.3. Objetivos del estudio	43
3.4. Situaciones de aprendizaje	45
3.5. Técnicas de recogida de datos	49
4. Informe de resultados	51
4.1. Resultados del objetivo 1: respuestas lectoras	51
<i>Respuesta oral</i>	52
<i>Respuesta física</i>	55
<i>Respuesta cognitivo-emocional</i>	57
<i>Respuesta creativa</i>	61
<i>Respuesta social</i>	64
4.2. Resultados del objetivo 2: claves para una educación literaria inclusiva	67
5. Limitaciones del estudio	74
6. Conclusiones	74
Referencias bibliográficas	80
Anexos	90
Anexo 1. Diario de campo: situaciones de aprendizaje	90
Anexo 2. Diario de campo: funcionamiento habitual del aula TEA	100

Anexo 3. Preparación entrevista semi estructurada	103
Anexo 4. Entrevista tutora del aula	105
Anexo 5. Fichas técnicas de las obras empleadas en la intervención	109
Anexo 6. Contacto personal con Hervé Tullet vía gmail	112
Anexo 7. Fotografías descripción taller artístico “El gran atasco”	113
Anexo 8. Fotografías del libro La cocina de dibujos	114
Anexo 9. Dossier fotográfico de la investigación	115

1. Presentación

Los niños lo saben todo. No hay nada que ellos no puedan transformar en otra cosa.

Hervé Tullet (Barriónuevo, 2012)

Con este Trabajo Fin de Grado (TFG) se concluyen los estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, tras haber cursado la Mención en Atención a la Diversidad. El TFG que se ha realizado y se presenta a continuación tiene un carácter interdisciplinar, pues se han integrado contenidos de diferentes materias de la titulación, aunque el marco principal de referencia es el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Así, el trabajo gira en torno a la reflexión sobre el papel de la educación literaria y artística en la formación del alumnado y en la atención a la diversidad en contextos educativos.

Mi pasión por la lectura y la literatura infantil, especialmente desde que cursé la materia de *Literatura Infantil y Educación Literaria* en 2º curso, junto a mi interés y formación específica en atención a la diversidad y a mi compromiso con la educación inclusiva y de calidad originaron, en un principio, la elección del tema y el desarrollo de este trabajo.

Concretamente, se ha efectuado una intervención didáctica y un estudio exploratorio en el aula de educación especial de un centro público preferente para la escolarización de alumnos y alumnas que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA). El principal objetivo de la investigación ha sido indagar y valorar cómo los participantes responden a las obras de Hervé Tullet, atendiendo especialmente a las claves de construcción de su discurso. Tanto el autor como el corpus fueron seleccionados por considerar que ofrecían una propuesta integral e innovadora en el contexto, al lograr aunar literatura, arte y juego, y que, al mismo tiempo, respondían a las necesidades detectadas en el aula de intervención ajustándose, así, a la realidad del contexto educativo.

A continuación, se presentan los diferentes apartados que conforman el trabajo: *Fundamentación teórica, Diseño de la intervención didáctica, Informe de resultados, Limitaciones del estudio, Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos*.

En primer lugar, la *Fundamentación teórica*, recoge los tres conceptos esenciales sobre los que se basa la propuesta de intervención didáctica. Así, se define qué es, qué necesidades surgen y la realidad actual del TEA; se especifican los fundamentos de la educación literaria;

y, finalmente, se justifica la selección del corpus, se presenta al autor y se analizan las claves de sus obras literarias.

En el *Diseño de la intervención didáctica*, se describe el centro educativo, el aula y sus participantes, la metodología utilizada, los objetivos de investigación, las situaciones de aprendizaje implementadas y, por último, las técnicas con las que se ha procedido a recoger la información y el modo de analizarla.

A continuación, en el *Informe de resultados* se analizan y se categorizan las respuestas obtenidas, con el propósito de responder a los objetivos planteados. Por ende, los resultados se organizan en función de los dos objetivos, ambos sustentados por datos e informaciones concretas pertenecientes al diario de campo, a la entrevista realizada a la tutora y a los estudios teóricos consultados. De hecho, en este apartado los tres conceptos que sustentan el trabajo se vinculan y conectan a través de la propuesta didáctica y la investigación desempeñadas.

Las *Limitaciones del estudio* describen las diferentes dificultades encontradas a lo largo de la investigación y cómo han tratado de solventarse.

En las *Conclusiones*, se realiza un resumen de las principales ideas del trabajo y de las reflexiones y aportaciones finales de la investigación.

Por último, las *Referencias bibliográficas* especifican las fuentes consultadas a lo largo del trabajo y en los *Anexos* se ubican documentos empleados u obtenidos en la investigación. Por ejemplo, el diario de campo, la entrevista con la tutora del aula o las fichas técnicas de las obras propuestas, entre otros.

2. Fundamentación teórica

La fundamentación teórica del presente trabajo se organiza en torno a tres cuestiones: el Trastorno del Espectro Autista, el concepto de Educación Literaria y el autor y corpus seleccionado. Este marco tiene como finalidad asentar las bases teóricas que sustentan el estudio y que se fusionarán en el *Diseño metodológico e Informe de resultados*.

2.1. El Trastorno del Espectro Autista

El término Trastorno del Espectro Autista proviene del griego “Autos” (sí mismo) e “ismos” (condición). De esta manera, el concepto “autismo” hace referencia a la manera de estar y vivir aislados en sí mismos (Real Academia Española, 2014). Aunque se trata de un trastorno que siempre ha existido, no siempre se ha entendido desde la perspectiva y el significado que se le atribuye en la actualidad, tal y como se expone a continuación.

De este modo, no fue hasta el año 1911, cuando Bleuer, psiquiatra de origen Suizo, lo acuñó clínicamente por primera vez. En su caso, lo atribuyó como consecuencia directamente relacionada al padecimiento de esquizofrenia (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

A partir de las contribuciones del austriaco Leo Kanner, se logró diferenciar entre autismo y esquizofrenia. Para ello, realizó diferentes observaciones y estudios publicados que, gracias a su ocupación como psiquiatra infantil, pudo llevar a cabo con infantes diagnosticados como esquizofrénicos. Kanner (1943, p.250) considera que se debe “asumir que estos niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal, biológicamente proporcionado, con las personas; al igual que otros nacen con deficiencias intelectuales o físicas innatas”. Así, concluyó su obra denominando el trastorno como la “alteración autista innata del contacto afectivo” (Kanner, 1943, p.250) cuyas principales características se dividen en tres áreas interrelacionadas:

- La primera de ellas hace referencia a la incapacidad para relacionarse socialmente con personas y en distintos contextos. Kanner (1943, p.248) llegó a aludir a la “extrema soledad autística”.
- En segundo lugar, la ausencia del lenguaje en algunos casos o un uso confuso del mismo. Por ejemplo, suelen ser frecuentes las ecolalias, la falta de atención, la comprensión literal de expresiones, la inversión de pronombres personales, etc.

- Por último, la inflexibilidad mental y conductual que suele conllevar una rígida adherencia a rutinas y rituales, lo que conduce a percibir y representar la realidad de manera parcial y fragmentada, con una excesiva fijación en los detalles.

Simultáneamente al trabajo de Kanner, el pediatra austriaco Hans Asperger también investigó el trastorno y llegó a conclusiones muy similares a las del popular psiquiatra. Asperger denominó al trastorno como “psicopatología autista”, aunque de manera informal solía referirse a los/as niños/as que presentaban esta condición como *Kleine professoren* (pequeños profesores), a causa del gran conocimiento que tenían sobre aquello que era de su interés. Sin embargo, sus publicaciones y resultados fueron mucho menos propagados dado el idioma de escritura: el alemán (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Entre las características señaladas por Asperger (1944), se destaca la carencia de la capacidad para socializar y tener empatía con los demás; la dificultad en la coordinación, en las habilidades motrices, en la comunicación verbal y no verbal, en el uso de repeticiones frecuentes; y, además, la fijación intelectual y atencional por ciertos estímulos o tópicos muy limitados.

Tras décadas de legado de Kanner en activo, en 1979, Lorna Wing, psiquiatra especializada en las etapas infantil y juvenil, y Judith Gould, psicóloga clínica, establecieron tres áreas de afectación comunes para el autismo: trastorno de reciprocidad social, de comunicación verbal y no verbal, y ausencia de simbolismo e imaginación (Wing y Gould, 1979).

En ese mismo año, desempeñaron un papel fundamental para la consolidación del concepto del “espectro autista”. En concreto, llevaron a cabo un estudio en la ciudad de Londres, en el que se evaluaron las conductas de un grupo de niños/as considerados/as “psicoticamente alterados”. Así, observaron que algunos de ellos cumplían con las características del modelo de Kanner y otros, en cambio, no se ajustaban pero sí mostraron afectaciones en la *triada de Wing*. Gracias a sus resultados, se considera que la alteración de cualquier área de la triada se puede presentar con diferentes niveles o grados de afectación. También, detectaron la importancia de la continuidad de dichas alteraciones y con ello defendieron que a cada grado le corresponderá una respuesta única y en consonancia al mayor o menor grado de afectación de cada caso (Wing y Gould, 1979). Según Cristóbal y Carlos (2015) lograron poner fin a las comparaciones con lo psicótico y abrir las puertas a un nuevo enfoque en el que el autismo es un trastorno por sí mismo y no un tipo de alteración psicótica.

Paralelamente a la labor de estos especialistas, surge la American Psychiatric Association que en un intento por estabilizar el concepto de este y otros trastornos, así como de formalizar los criterios de diagnóstico asociados a cada uno de ellos, decide elaborar un manual en 1952. Se trata del Diagnostics and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Consecuentemente, este manual ha evolucionado a lo largo de los años, ajustándose así, a los nuevos avances aportados por los diferentes expertos de la materia. Mientras que en 1952 (primera edición), el autismo se entiende como un tipo de esquizofrenia infantil, en 1980 (tercera edición) se comprende como una categoría diagnóstica propia denominada “autismo infantil”. Seguidamente, pasó a ser considerado un tipo de trastorno y en 2013 (quinta y vigente edición) se designa tal y como se le conoce actualmente: “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

En la actualidad, el DSM-5 es considerado el manual por excelencia de referencia. En su actual quinta edición clasifica el autismo en la categoría de “Trastornos del Neurodesarrollo” cuyos criterios diagnósticos se basan en una diada conformada por alteraciones sociales y comunicativas, y por la rigidez mental y comportamental. Prescindiendo, así, del lenguaje como síntoma imprescindible del trastorno. Los criterios diagnósticos del TEA, que se recogen en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) y se presentan a continuación, no sólo están orientados a su diagnóstico sino que también tratan de diferenciarlo del resto de Trastornos del Neurodesarrollo:

- Déficits persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso global del desarrollo y manifestando, simultáneamente, los siguientes déficits: déficit en la reciprocidad social y emocional, déficit en las conductas de comunicación no verbal empleadas en la comunicación social y finalmente, déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo
- Patrones comportamentales, intereses o actividades restringidas y repetitivas, presentes en al menos dos de los siguientes ítems relacionados: habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (ecolalias, estereotipias motoras simples o manipulación repetitiva de objetos), excesiva fijación en rutinas, patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal o excesiva resistencia al cambio, intereses altamente restrictivos y fijos de una intensidad desmesurada y por último, tanto la

hiper o hipo reactividad a ciertos estímulos sensoriales. Por ejemplo, la fascinación por las luces o los mecanismos que ruedan.

- Síntomas presentes desde la primera infancia, aunque pueden no ser manifestados hasta que las exigencias del entorno superen las capacidades del niño/a con autismo.
- Los mismos síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional y otras áreas del funcionamiento habitual, tales como el área educativa.
- Las alteraciones no se explican mejor por el curso de un Retraso Global del Desarrollo o una Discapacidad Intelectual.

En conexión con el último de los criterios, la Discapacidad Intelectual (DI) y el TEA coinciden con frecuencia en el 50/70% de los casos (Jaime et al., 2013). Para hacer un diagnóstico de comorbilidad TEA y DI, la comunicación social debe estar por debajo de lo esperado en función del nivel general de desarrollo (American Psychiatric Association, 2013). Por tanto y a partir de dichos criterios diagnósticos, se precisa especificar si el trastorno se acompaña o no de Discapacidad Intelectual, de un Trastorno del Lenguaje, de condiciones genéticas o médicas asociadas u otros trastornos mentales, comportamentales o del neurodesarrollo (Barnhill, 2013).

Teniendo en cuenta la evolución del término y las diferentes aportaciones a lo largo de la historia, definiremos el TEA como un trastorno multidimensional que atiende a trastornos de la relación social, de la comunicación y dificultades en la flexibilidad mental, funciones psicológicas y conductuales e imaginación (Wing, 1988). Según la Confederación de Autismo de España (2024) se trata de un trastorno con un origen neurobiológico, con repercusiones en el funcionamiento del sistema nervioso y cerebral, que permanece en los individuos durante toda su vida y que, a su vez, afecta a dos áreas de trabajo: la comunicación e interacción social y la flexibilidad de pensamiento y comportamiento.

En definitiva, de acuerdo con las conclusiones del International Meeting for Autism Research (2013), el autismo es una forma de denominar a una serie de conductas comunes en un sector de la población.

Diagnóstico del autismo

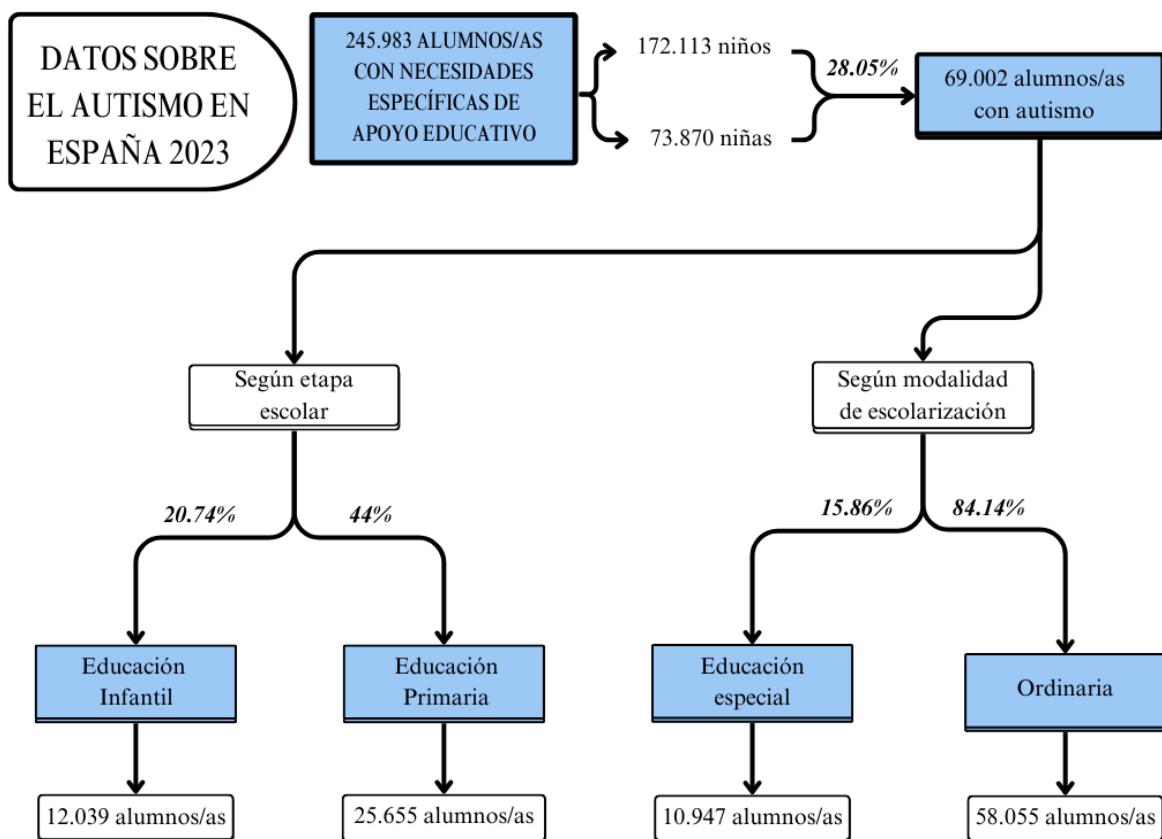
Para poder aportar una visión sobre la presencia y la atención del autismo en la escuela, es necesario apuntar que los casos con un mayor grado de afectación son diagnosticados durante los primeros años de vida. Sin embargo, aquellos casos con una menor afectación pasan desapercibidos hasta la etapa escolar, siendo, precisamente, los que más necesitan de la atención temprana, pues se ha comprobado que esta intervención es muy beneficiosa para la evolución del desarrollo posterior (Mandell et al., 2005).

Uno de los factores más importantes que contribuyen a este retraso en el diagnóstico es la comorbilidad del autismo con otro tipo de afecciones. Se calcula que un 75% de los diagnósticos de autismo se detectan junto a la Discapacidad Intelectual. Sin embargo, al comprobar su capacidad cognitiva y no verbal, acaban obteniendo mejores resultados. Por tanto, es necesario seguir mejorando la capacidad de diagnóstico a través de la creación de instrumentos de evaluación que permitan realizar identificaciones no solapadas o erróneas (Albores-Gallo et al., 2008).

Otro de los factores importantes que provocan retraso en el diagnóstico y, por ende, en la atención temprana es la detección de un sesgo de género. El autismo es hasta cuatro veces más frecuente en niños que en niñas a consecuencia del infradiagnóstico femenino, por presentar rasgos más discretos. Es decir, las niñas muestran señales mucho más imperceptibles que el género opuesto y, en muchos casos, las compensan llegando a ocultarlas, de manera que el entorno es incapaz de identificarlas, dada la sutileza con la que estas se presentan (Ruggieri y Arberas, 2016).

Según Autism Europe (2019), el diagnóstico de TEA en Europa ha incrementado notablemente durante los últimos años, alcanzando el 1% y 1.5% de la población europea. Dicho aumento se traduce en 450.000 personas diagnosticadas en España (Bustinduy, 2024). En este caso, las informaciones oficiales que se manejan son las aportadas anualmente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En sus publicaciones, se venía englobando dentro de un “Trastorno generalizado del desarrollo”, que es la antigua designación que se empleaba para referirse al autismo (Fernández et al., 2021). Actualmente, en el último informe de 2023, se incluye el Trastorno del Espectro Autista como una categoría independiente; de este modo, según el informe del Ministerio de Educación (2023), en el curso escolar 2021/2022 se estima que 1 de cada 4 de entre los 245.983 alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), presentan autismo (28.05% del

total). Según la Confederación de Autismo España (2023) de 69.002 alumnos con autismo se calcula que el 15.86% del alumnado cursa educación especial y el 84.14% cursa enseñanza integrada. Diferenciando entre etapas educativas, se establece que el 20.74% del total de alumnado de educación infantil y que el 44% del alumnado total de primaria presenta TEA (figura 1). En cuanto a la prevalencia del trastorno en la comunidad autónoma de Aragón, se manejan datos entre el 0.92% (Frontera, 2005) y del 2.2% de la población (INE, 2021).



Fuente: Ministerio de Educación (2023)

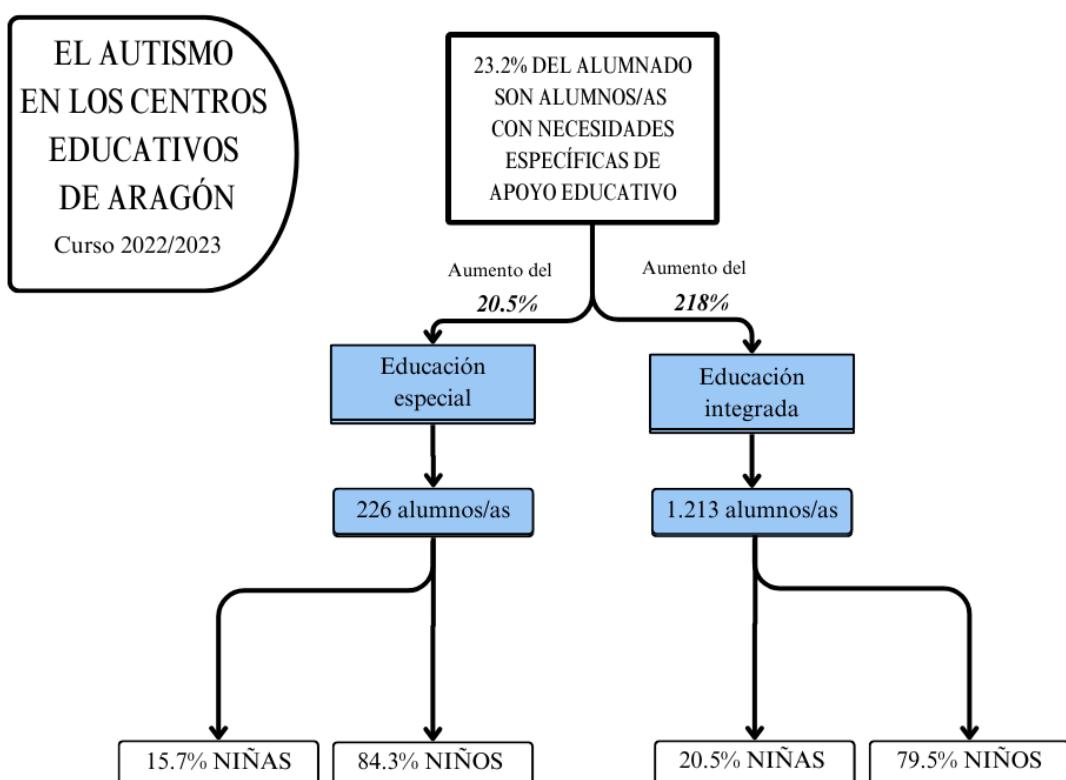
Figura 1. Esquema de elaboración propia Datos sobre el autismo en España 2023.

Finalmente, de acuerdo con la Confederación de Autismo España (2023), es significativo el crecimiento en el número de alumnado durante los últimos 11 cursos escolares, pues ha supuesto un aumento del 262.73%. No obstante, teniendo en cuenta la prevalencia internacional del autismo, los datos obtenidos a nivel nacional son muy inferiores de lo esperado en relación a la existente cantidad de población española en edad escolar (Fernández et al., 2021).

Sistema educativo español y TEA

En el marco legislativo educativo español, en concreto la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, el alumnado con TEA es considerado Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), lo que lo convierte en un Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

El porcentaje de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo supone el 23.2% del alumnado general. Es un porcentaje que ha ido incrementado a lo largo de los últimos cursos escolares (Confederación Autismo España, 2021). Asimismo, en el curso escolar 2022/2023 se ha estimado que un total de 1.213 alumnos/as cursaron educación integrada y 226 recibieron una formación en centros de educación especial o en unidades específicas dentro de los centros ordinarios en Aragón (figura 2). En los últimos 8 años, la modalidad de escolarización integrada ha incrementado un 218%, estando el género femenino mucho menos presente que el masculino en esta modalidad (15.7 %) y en comparación a una mayor presencia, aunque todavía inferior, en la modalidad de educación especial (20.5%) (Ministerio de Educación, 2023).



Fuente: Ministerio de Educación (2023)

Figura 2. Esquema de elaboración propia El autismo en los centros educativos de Aragón. Curso 2022/2023.

El alumnado, por tanto, todavía encuentra barreras en el contexto educativo. Dentro del sistema educativo español se ofrecen diferentes modos con los que responder a las necesidades educativas específicas de este alumnado. Una posibilidad de respuesta son las actuaciones generales, aplicadas de forma ordinaria en el centro o en el aula, que están dirigidas a todo el alumnado, a un grupo o a un/a alumno/a en concreto. Por otro lado, están las actuaciones específicas que parten de la evaluación psicopedagógica y se proponen con el objetivo de llevar a cabo medidas y adaptaciones individualizadas (Aragón, Departamento de educación, cultura y deporte, 2023). Sin embargo, se debe tener en cuenta las diferencias en la respuesta educativa, en función de la normativa de cada comunidad autónoma (Confederación Autismo España, 2021).

Respuestas y orientaciones educativas para alumnado con autismo

La Organización Mundial de la Salud (2014) establece que toda respuesta al autismo debe fundamentarse en el acceso universal a los servicios, en la garantía de los derechos humanos, en intervenciones avaladas por evidencias, en la consideración multisectorial de las respuestas y en el empoderamiento de este sector de la población, así como de sus familias.

Además, Autism Europe (2019) remarca que las principales respuestas cuyo éxito ha sido avalado por diversos estudios comparten una serie de principios comunes. Concretamente, los cuatro principios destacados son los siguientes:

La individualización: Se ha demostrado que no se dispone de un único modo de intervenir que sea igual de eficaz para cualquier persona con autismo. Por tanto, se debe de tener en cuenta la diversidad entre las personas diagnosticadas con TEA.

La estructura: Se trata de un ajuste de las características del entorno con el fin de potenciar las posibilidades de toda persona, al especificar datos, mostrar realidades predecibles y estables, fijar objetivos claros así como el medio con el que alcanzarlos, etc.

La intensidad y generalización: El aprendizaje derivado de la intervención debe aplicarse sistemáticamente y de forma estructurada. No obstante, los mismos conocimientos deben ser fácilmente extrapolables y generalizables a otros entornos menos estructurados, libres y en definitiva, realistas.

La participación familiar: Son elementos clave en cualquier proceso de intervención, por lo que deben estar siempre previstos de la información, formación y apoyo necesarios.

Estos principios se entrelazan y combinan dando como resultado el principal objetivo de la intervención educativa en niños y niñas con TEA: disminuir barreras y ofrecer las estrategias necesarias con las que poder desarrollarse íntegramente, es decir, alcanzar el máximo desarrollo físico, social, psicológico y emocional. Sin embargo, para poder dar una respuesta específica a las necesidades de cada uno/a de los/as alumnos/as es necesario “entenderlos desde dentro” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022).

Con el mismo objetivo presente, Riviére crea el decálogo *¿Qué pediría una persona con autismo?* en 1996 (citado en Garza, 2007). Dicho decálogo es el resultado de un ejercicio de empatía que incluye 20 ítems que solicitaría este alumnado a su entorno. Algunas de las solicitudes más ilustrativas, son las siguientes:

No me hables demasiado, ni tampoco rápido. Las palabras son “aire” que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo (Garza, 2007, p.15).

Una cuarta parte de las personas con autismo no desarrolla el lenguaje oral. Sin embargo, el hecho que las otras tres partes restantes sí lo hagan no garantiza la comunicación (Romero, 2017). Es por ello que se debe regular el número de interacciones orales, así como el uso de Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación (SAAC); en consecuencia, se recomienda utilizar los sistemas o las vías de comunicación concordantes con la propia realidad en la que se mueve el/la niño/a. En cualquier caso, lo que debe prevalecer es el hecho comunicativo, incluso antes que el propio aprendizaje (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022).

Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo (Garza, 2007, p.15).

Según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022) este alumnado muestra déficits generalizados en la coherencia central y funciones ejecutivas. Esta realidad supone una dificultad para procesar, organizar, planificar e integrar la información. Por consiguiente, es fundamental especificar qué, para qué y cuánto va a durar aquello que se vaya a realizar.

Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamas “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme (Garza, 2007, p.16).

Resulta necesario tener en cuenta igualmente que las dificultades en la regulación emocional de los niños y niñas con TEA están relacionadas con las mencionadas dificultades comunicativas. Es por ello que para atender esta cuestión, es esencial el desarrollo de la capacidad comunicativa en este alumnado (Pastor y Grau, 2017). Con este propósito, se utilizan métodos como el Análisis Conductual Positivo; según este análisis, a cada alteración conductual se atribuye una necesidad sin atender, así, sólo cuando la necesidad sea identificada, podrá solucionarse esa alteración en la conducta (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022).

No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más (Garza, 2007, p.16).

Al alumnado con TEA es vital ofrecerle apoyo, pero también es importante no hacerlo más de lo necesario. Por un lado, se debe aceptar que el error es natural y forma parte del aprendizaje, pero, si el alumnado percibe continuamente que no logra un resultado satisfactorio y que el error es constante, puede resultar frustrante y desmotivador. Además, esto sería un indicador de que la tarea que se le está proponiendo no se ajusta a sus necesidades. Una manera de cumplir con esta dualidad es evitar la sobrecarga cognitiva proponiendo tareas adaptadas al nivel atencional y de desempeño de cada alumno/a. Ello, con el objetivo de no superar las posibilidades reales del escolar y no exceder las capacidades cognitivas del mismo (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2022). A partir de lo mencionado, se exponen dos respuestas de interés: la accesibilidad cognitiva y las metodologías específicas del trastorno.

La accesibilidad cognitiva

Según Autismo España (2021) una de las principales respuestas que sería deseable ofrecer desde los centros educativos es la accesibilidad cognitiva. La accesibilidad cognitiva consiste en transformar el entorno de manera que sea comprensible y se pueda hacer un uso autónomo del mismo. Para lograrlo, se proponen medidas como las siguientes:

- *Medidas de apoyo para la comunicación social.* Con la finalidad de que cualquier persona pueda comunicarse y participar en la vida social del centro es necesario que toda la comunidad educativa tenga acceso y pueda manejar ciertos sistemas de comunicación alternativos o aumentativos, y que el resto de los compañeros/as conozca estos medios.
- *Adaptación de textos escritos.* En este caso, la finalidad es facilitar la lectura y la comprensión de los textos escritos; para ello, existen estrategias de redacción y organización de la información, como la Lectura Fácil.
- *Medidas de señalización y organización de espacios.* Una señalización gráfica de los espacios facilita los desplazamientos por el centro educativo de forma segura y autónoma, remarcando las posibilidades de acción en cada uno de los espacios y ayudando a la persona a situarse en la dualidad espacio/tiempo. Es decir, ayuda al individuo con autismo a saber en qué lugar se encuentra, cómo puede llegar a otro lugar y qué puede hacer en cada momento y espacio. Además, los espacios deben de organizarse de manera intuitiva y secuencial, concentrando, en lo posible, todo lo relacionado con ese espacio. De esta manera, los espacios físicos forman unidades de acción que contienen todas las posibilidades de uso. Por ejemplo, si en el mismo espacio del recreo se encuentra el almacén de materiales de juego, se favorece la autonomía de estos niños/as.
- *Modificación de las condiciones ambientales.* Consiste igualmente en una adaptación de los espacios. En este caso, una adaptación con el objetivo de convertirlos en ambientes respetuosos, sensorial y sensitivamente, para que todas las personas puedan disfrutarlos. Por ejemplo, puede ser necesario disminuir la contaminación acústica o la intensidad de la luz, entre otras posibilidades.

Metodologías específicas

En el aula es el docente quien debe responder a las necesidades de su alumnado. Hans Asperger sostuvo que el alumnado con autismo aprende, más y mejor, al hacerlo en conexión a sus intereses específicos. Además, todo profesional de la educación debe formarse y conocer las fortalezas de este alumnado con el objetivo de desarrollar su máximo potencial (Artiga-Pallarés y Paula, 2012). Según Autismo España (2024) las fortalezas de niños y niñas dentro del espectro son el interés y el conocimiento en profundidad de tópicos específicos, la

sinceridad y la honestidad, la fijación por los detalles, la habilidad para desempeñar tareas mecánicas y repetitivas, la tendencia a la lógica, la habilidad de escuchar sin prejuicios y la extrema meticulosidad a la hora de realizar una actividad.

A partir de estas indicaciones, existen ciertas metodologías específicas con las que abordar el aprendizaje de este alumnado, como el método TEACCH, el proyecto PEANA y el Apoyo Conductual Positivo. El método TEACCH (Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) hace referencia a la estructuración de la enseñanza dentro del aula. Para ello, se necesitan adaptar los espacios, materiales, tiempos y sistemas de trabajo. De esta manera, se consigue que el estudiante de forma independiente afronte y generalice el aprendizaje. Para llevarla a cabo, una de las principales características es la estructuración visual y temporal de las actividades, mediante apoyos visuales (Tortosa y Guillén, 2003). El proyecto PEANA (Proyecto de Estructuración Ambiental en el Aula de Niños con Autismo) consiste en diseñar entornos físicos estructurados, con la finalidad de favorecer la predictibilidad y anticipación de las actividades y la capacidad de conocer el uso de cada uno de los espacios físicos del aula (Lázaro y Marco, 2014). Finalmente, el Apoyo Conductual Positivo (ACP) es una metodología que hace hincapié en las características del entorno que causan esa conducta y no en la modificación de la misma como tal. Es decir, esta metodología afirma que las conductas son consecuencias del entorno (Carr, 1998).

2.2. La educación literaria

La propuesta didáctica, que ha sido diseñada e implementada con motivo de la realización de este TFG, se sustenta en los beneficios que la educación literaria tiene para el alumnado en edad escolar, en sus posibilidades didácticas en contextos de atención a la diversidad y en la formación del alumnado con autismo. Se trata, por tanto, de un tema básico que debe ser desarrollado en la fundamentación teórica de este trabajo. Así, a continuación se explica la importancia de la literatura y los libros en la infancia, el concepto de educación literaria y las claves para su desarrollo.

La literatura y los libros en la infancia

Los primeros acercamientos a la literatura y a los libros se producen de forma oral desde prácticamente el nacimiento, con las primeras retahílas y canciones de cuna como primer contacto con el legado cultural de nuestra sociedad. Esto es así dado que la mayoría de estas obras tienen al infantil como principal receptor y su estilo, ritmicidad, estructuras... logran

establecer una relación entre el lector y la obra, a través del juego y del disfrute con el lenguaje (Cerrillo, 2013).

Derivada de la conexión entre receptor/obra, la literatura se considera como un hecho comunicativo entre emisor/receptor. Esta comunicación sólo es posible si ambos agentes se involucran en el proceso: por un lado, mediante la intención comunicativa del emisor (autor) y por otro, a través de la recepción y las aportaciones personales del receptor (lector). Cada lectura, entonces, supone una oportunidad para que el lector haga suya la obra, dotándola de significados e interpretaciones propias (Mendoza, 2005). Con esta premisa, Lomas (2023) considera la lectura como un acto experimental en el que lector y obra se encuentran y se entrelazan para la construcción del sentido. En relación, Rosenblatt (2002) explica que una obra es sólo un código tintado sobre un papel hasta que el lector lo transforma y le da vida a través de la aportación de significados cognitivos y emocionales propios. De esta manera, en la interacción con la obra es posible identificar el uso, por parte del receptor, de vivencias previas vitales y literarias que dan como resultado una reorganización de las mismas a propósito de generar nuevas interpretaciones. A esta relación, que se origina en los encuentros entre ambos agentes, la denomina como “experiencia literaria” (Rosenblatt, 2002, p.61).

Este acto comunicativo alberga innumerables implicaciones formativas para el desarrollo integral del infante: implicaciones estéticas, cognitivas, afectivas y lingüísticas, etc. Estas implicaciones, a su vez, justifican su aplicación en el aula por ofrecer modelos lingüísticos de calidad, por generar una estructura compartida de referentes culturales y por su naturaleza como instrumento de acercamiento de la cultura al alumnado, entre otros motivos (Colomer, 2001). Además, la literatura ha demostrado potenciar la formación de esquemas e imágenes mentales, tanto de lo real como de lo inventado. Ello repercute en la construcción de un primer mundo imaginario con el que poder adquirir experiencias que los niños/as no poseen en comparación con el adulto (Cerrillo, 2016). Siendo así, el desarrollo de la imaginación, una de las mejores guías para el aprendizaje (Fernandez, 2010).

En acuerdo con Monserrate y Carmita (2021) los libros y la literatura deben propiciarse, de acuerdo con la realidad, desde las primeras etapas educativas. Este acercamiento facilitará la tarea del alumnado para enfrentarse a la complejidad, estructura, convencionalismos y técnicas propias de la literatura infantil. Además, Vásquez (2016) argumenta que en las aulas se deben ofrecer una gran variedad de géneros y tipos de literatura diferentes, ya que cuantos

más recursos sean presentados, más duración y eficacia aguardará para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, se justifica la presencia de la literatura en las diferentes etapas escolares: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

No obstante, cabe destacar que la literatura actual y sus diferentes géneros o modalidades han sido influenciados recientemente por el auge de las nuevas tecnologías. Rosenblatt (2002, p.55) ya mencionaba que “la obra literaria, al igual que la lengua misma, es un producto social”. A partir de este concepto, Lomas (2023) afirma que las tecnologías han propiciado innumerables vinculaciones enunciativas y estéticas entre la literatura y la hipertextualidad social del siglo XXI. En concreto, este cambio social ha propiciado la búsqueda de una alfabetización visual como gran adaptación al nuevo modo de acceder a la información, conocimiento y por ende, a la literatura. Asimismo, esta alfabetización ha reforzado los componentes literarios analógicos y ha potenciado la materialidad de los libros, desde un enfoque lúdico de la lectura. Así, Calvo (2022) identifica un reciente incremento de la atención por los elementos objetuales y materiales del libro físico, dando lugar a la progresiva introducción del libro objeto en el panorama literario moderno. Todo parece indicar que se está presenciando un encuentro entre lo digital y lo analógico y que, este, se traduce en la referenciada creación de un nuevo discurso literario basado en la materialidad (Tabernero, 2022). No obstante, Dueñas (2013) defiende que la literatura va a continuar manteniendo sus facultades y beneficios formativos para el alumnado.

En consonancia con este nuevo panorama, Sampériz (2022) argumenta que el creciente interés por la materialidad de los libros, se ha traducido en el aumento de la presencia de libros objeto no ficcionales destinados a ello. Este incremento se debe a sus llamativas y artísticas ilustraciones que completan el texto y que provocan curiosidad en un receptor deseoso por ver ampliado sus conocimientos. A su vez, este hecho puede considerarse una evidencia del incipiente cambio en el marco de la educación y la literatura, así como, en un nuevo modelo de lector implícito: un lector guiado por intereses y motivaciones personales y que va adquiriendo habilidades con el objetivo de ser un lector competente en la nueva sociedad en red.

Concepto de educación literaria

En el ámbito escolar, a lo largo de muchas décadas, se ha confundido la enseñanza con la historia de la literatura. Históricamente, la formación literaria se ha reducido al aprendizaje de una serie de conocimientos sobre la evolución e hitos históricos de la literatura. Sin

embargo, este tipo de aprendizajes no ha contribuido a la formación de lectores y lectoras competentes y autónomos. Debido a este tradicional enfoque, el estudio de la literatura dejó de estar vinculado a etapas escolares iniciales, como la Educación Infantil y Primaria (Mendoza, 2005). No sería hasta mitad del siglo XX, cuando, se renovó el modelo didáctico de la enseñanza de la literatura de mano de ciertas teorías, como la estructuralista y formalista. Estas teorías, sustituyeron la memorización de los textos por el análisis de los mismos y condujeron a la actual concepción sobre la educación literaria. El concepto de educación literaria, desde entonces, ha seguido evolucionando hasta llegar a situar el foco en el propio proceso formador del alumnado del que derivan y se organizan, las diferentes propuestas didácticas en torno a la enseñanza literaria (Dueñas, 2013). Este nuevo enfoque de la enseñanza literaria, en cierto modo, se vió propiciada por haber identificado que el conocimiento de los convencionalismos formales de las obras, en ningún caso, es garantía del desarrollo de la sensibilidad estética y de la competencia literaria (Rosenblatt, 2002).

Gracias a la evolución del término, se ha llegado al concepto de educación literaria actual, definida como un proceso continuo de preparación que puede iniciarse a muy temprana edad a través del cual, los niños y las niñas aprenden a interpretar, valorar y apreciar las creaciones literarias. Además, busca que el receptor parta de su formación en relación con la literatura para poder alcanzar el pleno disfrute de y con las obras (Mendoza, 2004). Por tanto, el alumnado en edad escolar es el principal destinatario de la educación literaria (Lomas, 2023).

Uno de los principales objetivos de la educación literaria, como indica su definición, es la formación de lectores y lectoras competentes (Dueñas, 2013). Así, Mendoza (2004) establece la existencia de una competencia específica y necesaria para la educación literaria: la competencia literaria. Esta competencia debe desarrollarse en las escuelas. Por consiguiente, el fin de la educación literaria es potenciar y desarrollar dicha competencia, ya que activa los saberes previos, destrezas, tácticas y criterios con los que construir significados. A partir de ello, se establece la necesidad de dotar al alumnado de los conocimientos necesarios, de oportunidades para la participación activa y de ocasiones para la implicación con las obras.

Esta misma competencia es descrita por Cerrillo (2013) como una capacidad no innata que se aprende y que requiere de la implicación cognitiva ante la lectura, del conocimiento lingüístico y de la experiencia lectora previa en torno a la literatura oral tradicional. Por lo tanto, una de las grandes implicaciones de la educación literaria para el lector en formación es la estimulación cognitiva. A partir de ella, podrán conocer y comprender nuestro mundo a

través de lo que ocurre en los textos literarios. En este sentido, las experiencias literarias suponen grandes oportunidades para el desarrollo de ciudadanos críticos, libres emocionalmente, concienciados con la sociedad y comprometidos con el bienestar propio y de los demás (Rosenblatt, 2002).

De esta manera, para que la educación literaria tenga lugar, es necesario situar a los libros y a la literatura como el medio, por excelencia, con el que alcanzar aprendizajes y conocimientos específicos (Benjumea y Arango, 2008). Consecuentemente, poseer esta formación literaria permitirá a los estudiantes interactuar, progresivamente, con obras literarias de mayor complejidad y significación (Rosenblatt, 2002).

En resumen, la enseñanza de la educación literaria debe proponerse como objetivo la capacitación de los estudiantes para su acceso a la comunicación estética y del lenguaje, así como, para codificar y decodificar textos literarios (Cerrillo, 2012). A su vez, la transformación cultural causada por el auge de la tecnología ha creado nuevas necesidades educativas; lo que incrementa el valor de la educación literaria, la literatura y el interés de su aplicación para el beneficio del alumnado contemporáneo (Pérez, 2022). En consonancia con las nuevas necesidades de la sociedad, se concluye que “leer literatura puede ser un medio de despertar el deseo de aprender” (Rosenblatt, 2002, p.262).

Desarrollo de la educación literaria

Como se ha expuesto, el contacto con el mundo de la literatura comienza en la primera infancia de manera espontánea y natural (Mendoza, 2004). Así, durante la etapa escolar se asientan una serie de bases para el desarrollo de la educación literaria. Según Colomer (2001) estas bases son las siguientes:

- **La adquisición de la conciencia narrativa:** Desde la primera infancia se reciben conocimientos en torno a las convenciones literarias, como pueden ser las estructuras de inicio y fin, el tono y cambio de voz, los personajes, el lugar de la acción, etc. Es por ello que los niños/as, a partir de los dos años, son capaces de identificar la narración como una forma específica de expresión. Progresivamente y gracias al trabajo sobre la educación literaria, los niños/as acaban adquiriendo la conciencia narrativa, que requiere del conocimiento y del establecimiento de juicios de valor y expectativas sobre los personajes o la trama. Todos estos procesos, se ven agilizados y

ofrecidos por la propia implicación de la literatura en la educación del alumnado, es decir, la educación literaria contribuye a la consecución de esta base.

- **La adquisición de sistemas de símbolos:** Se trata de una adquisición, casi innata, en el ser humano por la gran rapidez y velocidad con la que se desarrolla. Los libros facilitan esta tarea dado que no sólo favorecen la interpretación sino que también, inician la formulación de juicios de valor. Además, los primeros lectores comienzan a practicar la inferencia de información visual para poder comprender la obra en su conjunto. Desde la investigación, se ha demostrado que a los tres años deducen mejor los sentimientos al verse apoyados por la imagen que al deducirlos únicamente a partir del texto, ya que pasan a priorizar el argumento de la obra. Es una oportunidad, por tanto, con la que simbolizar la realidad.
- **Las imágenes para la construcción del sentido:** A partir de ellas, el lector infantil comienza a adquirir ciertas competencias que le permiten comprender una obra desde la interrelación entre el texto e imagen. De hecho, en la actualidad, los ilustradores infantiles se encuentran explorando los límites y posibilidades entre la comprensión y el interés por las obras.
- **La ampliación de la experiencia:** La suma de obras presentadas y ajustadas a sus posibilidades, a lo largo de la infancia, potencian el progreso de los lectores en torno a la educación literaria. Por ende, se defiende la idea de que sólo aquellos libros que respetan el equilibrio entre las capacidades de comprensión individual y de comprensión a través del esfuerzo, son sujetos de ser presentados al infante.

De esta manera, a los primeros pasos en la formación literaria se les da continuidad en su desarrollo en las escuelas como espacios educativos. Así, será el sistema el encargado de seguir propiciando el contacto con la literatura y la cultura literaria en pro de formar lectores competentes (Cerrillo, 2013). Para realizar esta transición, Mendoza (2004) reconoce necesarias las experiencias previas que se engloban dentro del concepto de intertexto lector. Se trata de una habilidad cognitiva encargada de la activación y selección de saberes específicos para llevar a cabo la interpretación y recepción de obras; potenciando así, la competencia literaria y por consiguiente, el desarrollo de la educación literaria.

Por tanto, para la enseñanza de la educación literaria es crucial el rol del docente como mediador. Mendoza (2004) indica que sus funciones son: facilitar el acceso a las obras

literarias, ser intérprete crítico, mediador del canon literario que ofrece a los alumnos/as y animador de la lectura. Fernandez (2010) complementa dichas funciones explicando que el mediador, en este caso, debe eximir al máximo la experiencia lectora y, para ello, hace uso de expresiones, gestos, preguntas, entonaciones, contrastes, etc. Además, se debe tener en cuenta los saberes previos y el bagaje vivencial de su alumnado para guiar los aprendizajes a propósito de la educación literaria (Lomas, 2023).

En conexión con la formación literaria y su vinculación con la lectura, se ha consultado la normativa del sistema educativo español. Dentro de ella, la lectura no se establece como un objetivo de la Educación Infantil (0-6 años), sino de Primaria (6-12 años) (Aragón, Departamento de educación, cultura y deporte, 2022). No obstante, ofrecer situaciones en las que el texto escrito se trabaje en conjunto con lo gráfico e iniciar la interpretación del lenguaje visual, sí lo es. De este modo, también, se justifica legalmente la implementación de la lectura y la literatura infantil en la etapa (Argente y Gómez, 2006).

En definitiva, Fernandez (2010) expone que aunque los niños/as no sean capaces de leer, sí presentan interés y atención por los libros y por su formato, por la diferenciación entre grafías y sus sonidos, por sus ilustraciones, por la direccionalidad de la lectura, etc. Sin embargo, para llegar a producir una aproximación entre la obra y el lector, son necesarias ciertas capacidades cognitivas y lingüísticas, lo que explica la importancia de saber seleccionar las obras y actividades literarias formadoras en función del grupo de docencia. Dicha selección debe responder tanto a la madurez cognitivo-emocional como a las experiencias literarias previas de cada alumno/a. Para aquellos casos en los que se identifique una escasez de experiencias literarias, surge una nueva función del maestro del siglo XXI: compensar la falta de experiencias con la educación literaria y la literatura como medio (Rosenblatt, 2002).

2.3. Autor y corpus seleccionado

Para conocer la propuesta literaria del autor francés Hervé Tullet se justifica brevemente su selección, se describe su trayectoria personal y se especifican las claves que hacen de su obra una propuesta artístico-literaria única de autor.

Criterios de selección

Para el desarrollo de la presente investigación se ha seleccionado la propuesta literaria de Tullet en función de cuatro criterios, fundamentalmente: la *autoría*, la *propuesta artística*, el *lector implícito* y la *implicación del lector*.

- **Autoría:** Hervé Tullet es un autor reconocido internacionalmente. Goza de gran aceptación entre la comunidad de lectores infantiles por su estilo y concepto del libro como objeto, que se basa en el establecimiento de una interacción constante y que involucra en todo momento al receptor. La calidad de sus obras ha sido, por tanto, reconocida y se trata de una garantía que avala la selección. Así, entre los premios recibidos, destacan el Premio de No Ficción de la feria de Bolonia (1998), el Premio Pitchou a la mejor obra de literatura infantil (2009) en la Feria del Libro Infantil de Saint-Paul-Trois-Chateaux, el Premio Pépite en Festival (2012) del Libro Infantil de Montreuil o su posicionamiento dentro de la lista de los libros más vendidos de The New York Times, a lo largo de más de cuatro años, con la obra *Un libro* (Tullet, 2024).
- **Propuesta artística:** Una de las grandes cualidades de su obra literaria es el arte, que está muy presente en las ilustraciones de sus producciones. Su literatura, por ende, tiene un componente fundamentalmente artístico que se complementa con la propuesta de talleres artísticos ligados a sus obras. Esta complementación artística a su literatura es un aspecto motivador, que despierta y estimula la capacidad creativa e imaginativa de los lectores en formación. Además, abre las puertas a diversas posibilidades de experimentación y ampliación de las aportaciones artísticas, estéticas y creativas de cada uno de sus títulos. Así, su propuesta artístico-literaria fomenta la práctica del arte en los más pequeños. En definitiva, Tullet y sus creaciones pueden llegar a ser grandes motivaciones para el acercamiento a la disciplina artística en edades tempranas.
- **Lector implícito:** En un principio, las obras de Tullet parecen tener como lectores implícitos a niños y niñas prelectores o primeros lectores. De este modo, puesto que la propuesta didáctica objeto de este TFG fue implementada con prelectores y lectores principiantes, se valoró que podría tratarse de una selección ajustada y adecuada a sus características evolutivas. No obstante, su literatura también tiene la capacidad de llegar a otros perfiles más diversos.

- **Implicación del lector:** Las producciones literarias del autor francés requieren de la participación y atención activa por parte de los receptores. Esta interacción se caracteriza por ser constante y exigida o requerida para poder completarlas. Es posible afirmar que gran parte de la obra reside en la acción del receptor, a través de gestos, movimientos o acciones específicas que se le solicitan a lo largo de la lectura. Sus respuestas son clave para la construcción del sentido en sus obras y consiguen mantener al lector motivado y expectante. Se valoró así, que la materialidad y la respuesta física que la obra demanda podrían ser de interés en el contexto de estudio.

Además, la literatura de Hervé Tullet cumple con las características literarias y necesidades del aula de educación especial participante expuestas por la tutora:

“En función de que primero, sean muy visuales. Segundo, que las historias sean muy sencillas. Tercero, que impliquen también sus intereses” (Anexo 4, Entrevista tutora del aula TEA, líneas 48-49).

Por todo ello, se consideró que la literatura de Tullet ofrecía una propuesta literaria adecuada y de sumo interés para la investigación con el alumnado participante.

El autor: Hervé Tullet

Para aproximarse al autor y comprender mejor sus obras, se consideró de interés establecer contacto directo con él y presentarle el estudio que se estaba desarrollando (anexo 6). Para ello, se hizo uso del canal de contacto incluido en su web oficial. En respuesta, el autor, a través del correo electrónico como medio de comunicación, adjuntó la documentación más significativa acerca de su carrera en el mundo literario (entrevistas, columnas, artículos, podcast, etc). Esta información ha servido de base para dibujar la trayectoria que se expone a continuación.

Hervé Tullet es un artista multidisciplinar y autor de obras infantiles internacionalmente reconocido que nació en el año 1958 en Avranches, una comuna francesa al este de París (Francia). Allí, creció hasta que decidió estudiar ilustración y comunicación visual. Cuando acabó sus estudios, trabajó durante una década en el terreno de la publicidad. En la entrevista concebida para Bataillon en La Croix L'Hebdo (2023) cuenta cómo su plan inicial no era ser ilustrador, ya que nunca antes había dibujado siendo niño. Fue en la década de los 90, con la literatura infantil en pleno auge, cuando se adentró en la aventura de la creación literaria infantil. En 1990, se publicaron sus primeras obras e ilustraciones en periódicos y en 1994

publicó su primer libro para el público infantil: *Comment Papa à rencontré Maman*. Los primeros reconocimientos a su carrera llegaron en 1998 con el Premio de No Ficción de la feria de Bolonia con su obra *Faut pas confondre*. Ese primer premio supuso el detonante para la definición del estilo y del concepto de literatura infantil que caracteriza, hoy en día, al autor. Hasta entonces, Tullet (2022) reconoce haber estado en búsqueda de su estilo.

A partir de sus primeros reconocimientos, el autor francés ha escrito más de 80 libros que se han vendido y traducido a numerosos idiomas. Concretamente, a partir de *Un libro*, publicado en 2010, obtuvo un éxito especial. Fue traducido a más de una treintena de idiomas y se vendieron más de cuatro millones de ejemplares; aflorando así, su gran salto al reconocimiento internacional que culminaría todos los años previos de trabajo. Así, esta obra, bajo la categoría de libros infantiles ilustrados, se posicionó en la lista de los libros más vendidos de The New York Times a lo largo de más de cuatro años y en 2021 se publicó su décimo quinta edición en español (Bataillon, 2023). Después del gran éxito obtenido ha publicado otros títulos, como *Colores* (2014), *¿Jugamos?* (2016), *¡Oh! Un libro con sonidos* (2017), *¡Flores!* (2020) y *La danza de las manos* (2022), entre otros títulos reconocidos.

El proceso creativo y literario de Hervé Tullet se basa en la confianza e intuición sobre el trabajo que está desarrollando, como él mismo declara. En esta tarea creativa es cuando se siente cercano a los niños y a la infancia como etapa. El autor afirma que una mancha, un punto, una línea... son simplemente eso. Sin embargo, una vez logras adentrarte en su mundo “lo ves de manera diferente y adquiere un valor. El punto crece y la línea se mueve, son nociones extremadamente concretas” (Tullet, 2023, p.3).



Figura 3. Fotografía Hervé Tullet, *LA Times*.

Paralelamente al éxito de sus libros, el autor comenzó a realizar talleres de arte por todo el mundo vinculados a sus obras. Esto es así, debido a que Tullet (2019) considera que sus libros son el comienzo de otra actividad. Dichos talleres le han llevado a recorrer los colegios, centros, residencias, museos, pabellones... de todo el mundo. Por ejemplo, ha dirigido talleres en lugares ilustres como la Biblioteca del Congreso de Washington o el museo Guggenheim de Bilbao. Con más de 1000 personas, sin importar si son adultos o niños, busca despertar la imaginación y creatividad de todo aquel que conozca su propuesta (Tullet, 2024).

En el año 2018, en pleno auge de sus “ateliers”, pensó que también se podrían desarrollar sin su presencia. Así, comenzó una propuesta denominada *L'expo idéale*. Con esta idea, se pretende que sus participantes, con su arte, estilo y filosofía como base, creen exposiciones propias. De esta manera, a través de la iniciativa se comparten las diferentes creaciones con el propósito de inspirar y recorrer el mundo. Son muchos los educadores, maestros/as, autores, ilustradores, trabajadores/as sociales... que realizan sus exposiciones y envían sus resultados por los canales de comunicación destinados a ello (Potet, 2022).

Actualmente, Hervé Tullet reside en Nueva York desde el año 2015. Tal y como explica Tullet (2022) para *ArtistikRezo*: “trabajo en exposiciones de arte participativas, siempre con la exposición ideal en el centro. También me tomo tiempo para mí, para volver a centrarme en el trabajo personal y más íntimo, porque mis pensamientos siempre están en movimiento.” En definitiva, Hervé Tullet se ha posicionado como uno de los autores de literatura infantil más conocidos y reconocidos mundialmente. Tanto es así, que, cuando en la web *Comment ça marche* se le pregunta qué siente estar aportando a la sociedad, responde con estas palabras: “Siento que intuitivamente estoy creando una especie de pedagogía activa que parece haber demostrado su valía” (Tullet, 2021).

Claves discursivas de las obras de Hervé Tullet

Entre las obras del autor, se seleccionaron algunos títulos por considerarlos representativos y adecuados para el contexto de intervención: *Un libro* (Tullet, 2010); *Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet* (Tullet, 2015); *Un juego* (Tullet, 2016); *¡Oh! Un libro con sonidos* (Tullet, 2017); y *La danza de las manos* (Tullet, 2022) (anexo 5). Como se ha expuesto, en su literatura, el arte, la ilustración y la materialidad adoptan un papel fundamental, invitando al receptor a la interacción y a la construcción de sentidos desde el contacto físico con el objeto-libro. Desde estos presupuestos compartidos en todos sus títulos, se analizan

conjuntamente las claves discursivas de las obras de carácter no ficcional del autor francés. Las claves identificadas, que se explican a continuación, parten también de los trabajos de Tabernero y Laliena (2023), Tabernero y Colón (2023) y Sampériz et al. (2020) en relación con los libros ilustrados de no ficción.

- **Arte:** En la literatura de Hervé Tullet, el componente artístico es una seña de identidad muy reconocible que los niños/as identifican fácilmente. Las ilustraciones minimalistas y abstractas de las obras de Tullet aportan un estilo claro, limpio y cauteloso en su diseño. Igualmente, sus propuestas creativas en forma de *ateliers* artísticos se recogen en publicaciones como *Diviertete. Talleres de arte con Hervé Tullet* dirigidas a mediadores y que contribuyen a potenciar el efecto inspiracional y artístico ofrecido en sus lecturas (figura 4).



Figura 4. Ilustración *¡Oh! Un libro con sonidos*.

- **Materialidad:** Se trata de una clave que apela a la objetualidad de las obras y que logra activar la exploración táctil, la exploración visual, el aprendizaje y el juego. Todo ello desde la idea de que los niños y las niñas comienzan a leer con las manos y a través de lo sensorial, es decir, a través de la manipulación (Sampériz et al., 2020). De esta forma, como indica Tabernero (2022), en los libros ilustrados de no ficción actuales la materialidad es un componente clave en la adquisición de aprendizajes a través de la experimentación sensorial. De acuerdo también con Tullet (2023) "el libro es una experiencia, no solo un texto para leer con una imagen encima. Es una instalación, un momento en el que divertirse con la improvisación".

Consecuentemente, la creatividad surge de ese despertar que aporta la fisicidad de sus obras (figura 5).

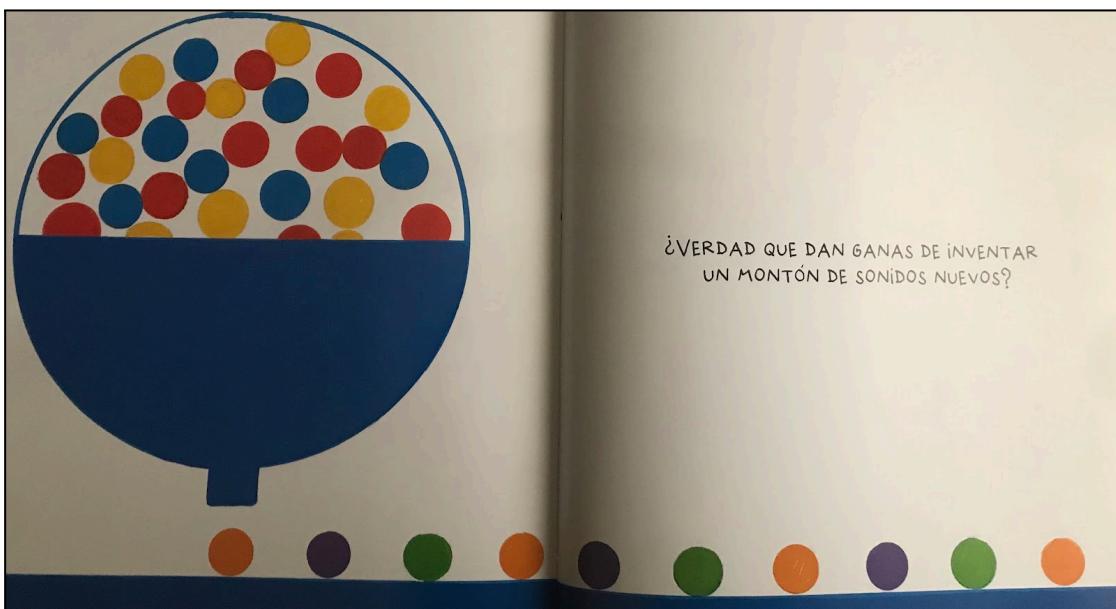


Figura 5. Ilustración *¡Oh! Un libro con sonidos*.

De esta manera, las obras de Tullet se consideran libros-objeto por la conjugación de diferentes componentes como las ilustraciones, el formato o el aprovechamiento de las posibilidades del papel como material. En este tipo de libros, el receptor se postula como agente de un proceso creativo en el que debe dar significado a la obra a través del juego (Ferreira, 2022). Así, el libro como objeto logra convertir la lectura en un acto experimental, estético y placentero que promueve la curiosidad, el asombro, el juego y el aprendizaje (Tabernero, 2019).

- **Interacción:** Está clave hace referencia a la invitación al lector para que participe, interactúe, reflexione y establezca un diálogo con en el texto. Toda la obra de Tullet está creada en torno a la idea de colaboración. De este modo, el lector se ve inmerso en una experiencia literaria motivadora y única que le mantiene expectante a lo largo de la lectura. Se trata, entonces, de una serie de propuestas que adquieren sentido con la intervención del lector y su respuesta antes la apelación directa a participar en la propuesta artística y visual (figura 6). Como afirma Tullet (2019) son libros "inacabados" que el lector completa a través de movimientos, sonidos y el poder de su propia imaginación.

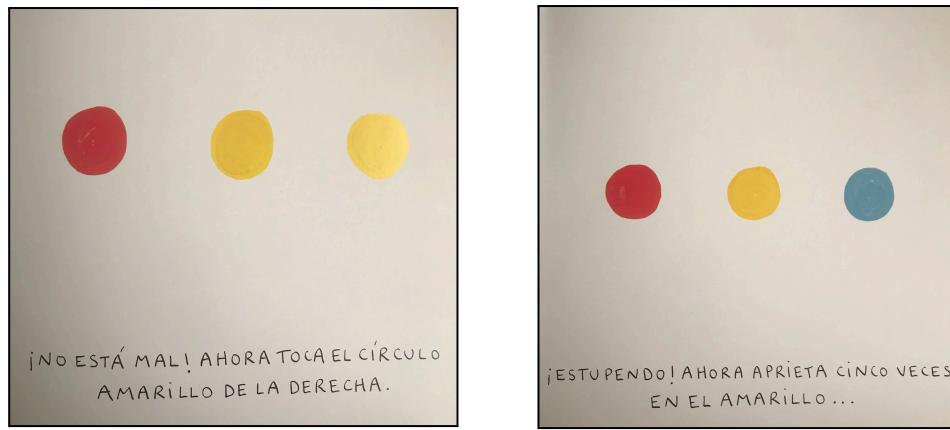


Figura 6. Ilustración *La danza de las manos*.

- **Hibridación:** Según Tabernero y Laliena (2023) el libro de no ficción actual se caracteriza por hacer uso de tácticas ficcionales y no ficcionales que requieren de lectores capaces de moverse entre la lectura eferente y la estética. Dicho de otro modo, este tipo de obras rompen los límites que conectan el arte y el conocimiento. Así, partiendo de la curiosidad y asombro que producen, se presenta un mundo subjetivo que deben interpretar y dar sentido desde su posición de lector crítico y creativo. En definitiva, combinan el traspaso de contenidos objetivos con la aportación subjetiva del autor, produciendo cierta empatía con el receptor (Cain, 2015). De esta manera, en el libro ilustrado no ficcional se combina la cognición, la emoción y la experimentación en la construcción del conocimiento (Tabernero, 2022).

De la mano de la creatividad y el juego, en las obras de Tullet, surge una estimulación del aprendizaje y una vertiente didáctica no ficcional. En numerosas ocasiones hace uso de contenido didáctico, como la identificación de los diferentes colores, formas, el conteo, la secuencia numérica, la lateralidad (derecha e izquierda) y otros conceptos como arriba-abajo, despacio-rápido, muchos-pocos, fuerte-suave o grande-pequeño, entre otros.

A través de su literatura, los niños y niñas aprenden jugando los colores, formas, números, etc. Todos ellos son contenidos habituales en la Educación Infantil. Al estar “jugando a leer” no son conscientes de estar aprendiendo y los nuevos conceptos se van relacionando con los adquiridos. Tullet, con ello, consigue crear una hibridación conceptual en la que un contenido se une a otro mediante una cadena que se va moldeando y fusionando y que da lugar al aprendizaje (figuras 7 y 8).



Figuras 7 y 8. Ilustraciones *Un libro*.

Por otro lado, se destaca el simbolismo y la capacidad simbólica que despierta su obra en los lectores. Esto es así, dado que en algunas de sus propuestas de interacción propone hacer “como si...”, incentivando de esta manera, la capacidad de juego simbólico dentro de sus títulos. Por ejemplo, Tullet propone a los lectores danzar las manos como una hoja que cae del árbol o emitir un “¡Oh!” que tiembla porque hace mucho frío (figura 9).

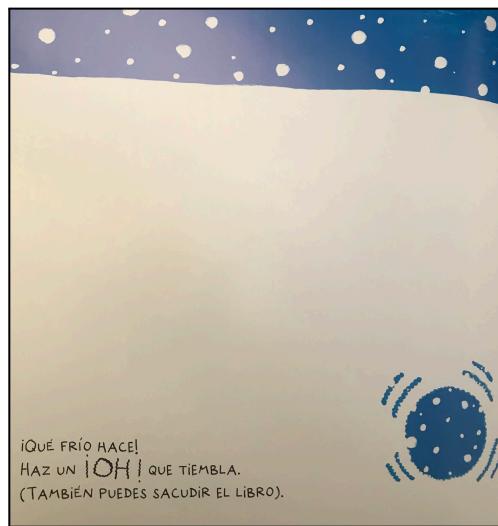


Figura 9. Ilustración *¡Oh ! Un libro con sonidos*.

- **Fragmentación:** Basada en la *ruptura de la linealidad del discurso*, se propone la clave de la fragmentación (Tabernero y Lalíena, 2023). Esta clave hace referencia a la posibilidad que suelen ofrecer algunas obras no ficcionales de ser leídas siguiendo distintos modos y órdenes. De esta forma, la fragmentación invita también a la participación y a la toma de decisiones por parte del lector quien necesariamente tiene que involucrarse al decidir cómo leer estas obras y crear experiencias únicas en torno

a lo material y lo interactivo (Tabernero y Colón, 2023). En las obras de Tullet destaca una fragmentación que permite realizar lecturas autónomas y libres, pudiendo empezar por el inicio y saltar a la mitad o al final (figuras 10 y 11). Para ello, el texto y la secuenciación en cada obra es complementaria y en ningún caso excluyente. Es decir, es el propio lector quien decide cómo leerlo y el orden de su lectura.



Figuras 10 y 11. Ilustraciones *Un libro*. Salto de la página 4 a la página 18.

Por las claves mencionadas, se considera que la literatura infantil de Hervé Tullet se adecua a las características evolutivas, necesidades y motivaciones del público en edad infantil. A su vez, su literatura dota de oportunidades para el acercamiento a la literatura, al arte, a la imaginación y a la interacción, potenciando, así, la animación a la lectura de los más pequeños. Indudablemente, la literatura del autor francés es una propuesta con la que experimentar, leer, jugar, crear y observar.

3. Diseño de intervención didáctica

En este bloque se explica la propuesta didáctica atendiendo a diferentes cuestiones como el contexto educativo en el que se llevó a cabo, la metodología utilizada, los objetivos del estudio, las situaciones de aprendizaje y las técnicas para la recogida de datos empleadas.

3.1. Contexto y participantes

El centro educativo en el que se desarrolló la propuesta didáctica es un centro público bilingüe francés que ofrece Educación Infantil y Primaria. El colegio se encuentra ubicado en un barrio consolidado y estabilizado en relación a la demanda de plazas educativas. El centro cuenta con una plantilla compuesta por 32 docentes y un equipo de atención a la diversidad

de 6 personas especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Auxiliares de Educación Especial y Equipo de Orientación. Los apoyos de dichos especialistas, de acuerdo con el proyecto educativo, se realizan dentro y fuera del aula, en pequeños grupos. Con ello, se pretende priorizar la inclusión y el aprovechamiento y eficacia de los recursos personales. El centro participa en diversos proyectos y programas educativos entre los que destaca el Programa bilingüe, el Proyecto exploradores y el Programa de desarrollo de capacidades. En concreto, el proyecto de exploradores y de desarrollo de capacidades están destinados al diseño de respuestas ajustadas y específicas a las necesidades de alumnado con autismo y con altas capacidades, respectivamente. Su Programa bilingüe hace referencia a su identidad como centro cuya segunda lengua es el Francés.

Desde hace más de 10 años es un centro de atención preferente para alumnado con TEA, siendo esta una de las señas de identidad del centro y el motivo por el que cuenta con un aula de educación especial. La tutora encargada del aula es una maestra especializada en Audición y Lenguaje y la finalidad del aula es proporcionar una respuesta educativa adaptada y ajustada a las necesidades específicas del alumnado con autismo. Aunque el aula está compuesta por ocho alumnos, en el presente estudio han participado tres alumnos de Educación Infantil y dos alumnas de Educación Primaria porque los otros tres alumnos no solían estar presentes en las clases; eso es debido a que, cuando llegan a los últimos cursos de primaria y han adquirido cierta solvencia comunicativa, continúan ligados al aula TEA pero los apoyos se trasladan a su aula de referencia para potenciar su inclusión.

Adentrándonos en el aula y su realidad, el grupo-clase trabaja a través de metodologías como la metodología TEACCH. Una metodología que consiste en la estructuración del aprendizaje y la enseñanza mediante la adaptación de espacios, materiales, tiempos y sistemas de trabajo. Así, se consigue que el alumno afronte por sí mismo el aprendizaje (Tortosa y Guillén, 2003). Con ella, la tutora del aula logra que sean los alumnos/as quienes marquen el ritmo de su propio proceso. También, se basa en el proyecto PEANA para la distribución de los espacios dentro del aula. Este proyecto consiste en la organización de los espacios con el objetivo de que el alumnado sea capaz de comprender, así como, de conocer cada uno de los rincones que conforman las aulas o centros educativos (Lázaro y Marco, 2014). En este caso, la tutora del aula señaliza todos los rincones de su aula con carteles ilustrativos (figura 12). En ellos, aparece el nombre del rincón y varios pictogramas que muestran qué pueden los estudiantes en dicho espacio.



Figura 12. Fotografía señalización del “rincón de la calma”.

Cabe señalar que la mayoría de las implementaciones llevadas a cabo en el aula están encaminadas hacia la dotación de los recursos necesarios para lograr que el alumnado sea competente en la comunicación y en la adquisición de la lectoescritura. Se trata, en su mayoría, de propuestas individuales pues no se suele contemplar la realización de actividades grupales. Por ejemplo, una de las tareas de escritura que realizan consiste en recoger en un libro de comunicación (figuras 13 y 14), a modo diario, la actividad que más le ha gustado de la jornada. De esta manera, pueden contar a sus familiares su día a día en el colegio y viceversa, pues también se utiliza para recoger las actividades realizadas en casa.

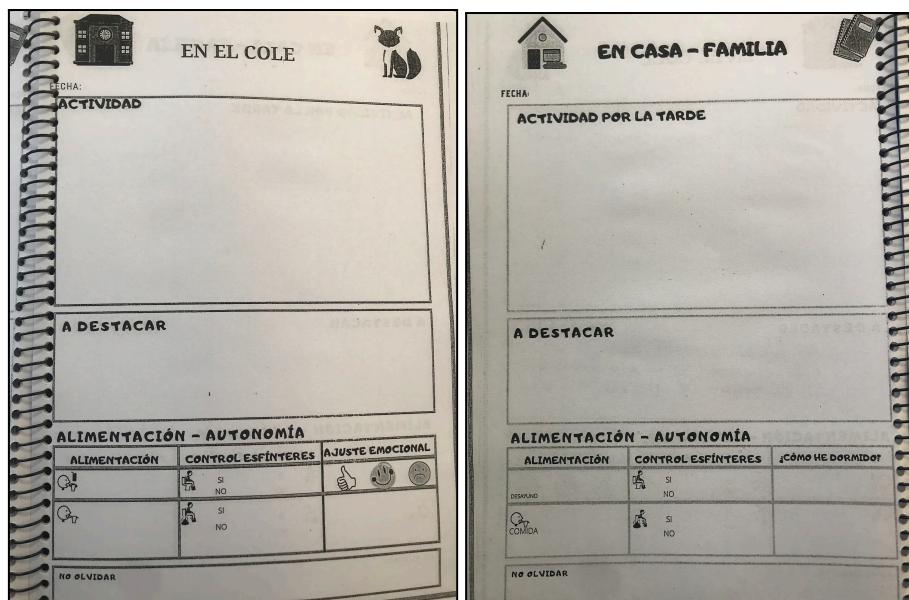


Figura 13 y 14. Fotografías libro de comunicación escuela-familias.

Para finalizar la descripción del contexto, se presentan los diferentes perfiles de alumnado participante en la investigación. Se establecen sus características más significativas e influyentes: la edad y curso, la competencia comunicativa, la lectoescritura, las habilidades sociales y otros datos o preferencias.

Perfil alumno infantil: Ares	
Edad y curso	4 años, 2º de infantil
Competencia comunicativa	Sin comunicación verbal, ni comprensión del lenguaje oral. Por ello, se ha iniciado en el uso de pictogramas. Acostumbra a expresarse a través de expresiones faciales de aprobación o de rechazo ante algo o alguien. A su vez, emplea el llanto cuando necesita o quiere algo y no encuentra la manera de comunicarlo al adulto.
Competencia lectoescritora	No presenta ningún indicio de iniciación a la lectoescritura. Si bien, al iniciarse en la comunicación por intercambio de imágenes (pictogramas) ha podido comenzar una pequeña familiarización con la imagen global de las palabras y ciertas letras. Concretamente, las letras de su nombre. En el aula, se centran en empezar a trabajar esta competencia a partir de sus propios nombres.
Habilidades sociales	Comprensión de la realidad a través de lo observable, como actos o conductas. No presenta iniciativa social. Influye su incapacidad para comunicarse en su socialización con iguales dado que, en ocasiones, no consigue expresar aquello que le molesta o no desea y acaba en llanto como muestra de desagrado. Tanto en el patio de recreo como dentro del aula, muestra un juego en solitario. Además, no mantiene contacto ocular con el adulto o con los iguales.
Otros datos y preferencias	Tiene fascinación por los objetos que giran, en concreto con las bolas del mundo y con los objetos que suenan al chocar, como los instrumentos o cualquier otro objeto que produzca sonido. Consecuentemente, se muestra inflexibilidad y rigidez mental a la hora de realizar actividades. Es decir, le cuesta mucho tener que dejar de hacer aquello que en ese momento quiere, olvidándose así, de la rutina y el horario escolar.

Tabla 1. Perfil Ares.

Perfil alumno infantil: Óscar	
Edad y curso	5 años, 3º de infantil
Competencia comunicativa	No comunica. Reconoce palabras funcionales como “pis”, “agua” o “cosquillas”. Requiere de cierta atención por parte del adulto hacia sus intenciones comunicativas, debido a que es necesario responder siempre a todas sus intenciones de comunicar. Sólo así, podrá comprender la función y el potencial de la comunicación.

	<p>Asimismo, emite sonidos y es capaz de repetir palabras, pero añadiendo entonaciones características.</p> <p>Es capaz de responder a las comentadas palabras funcionales, contestando “no” o “si”. También responde diciendo su nombre, al preguntarle cómo se llama y es capaz de pedir al adulto ciertas demandas. Por ejemplo, para ir al baño, “pis”. Cuando no puede recurrir a la palabra, lleva la mano del adulto a aquello que desea o necesita.</p>
Competencia lectoescritora	No presenta ningún indicio de iniciación a la lectoescritura. Si bien, al iniciarse en la comunicación por intercambio de imágenes (pictogramas) ha podido comenzar una pequeña familiarización con la imagen global de las palabras y ciertas letras. Concretamente, las letras de su nombre. En el aula, se centran en empezar a trabajar esta competencia a partir de sus propios nombres.
Habilidades sociales	No evita el contacto ocular, aunque a veces no mira a la cara y se muestra muy cariñoso, risueño y alegre con las personas que le rodean. De esta manera, logra establecer ciertos vínculos tanto con el adulto como con sus compañeros de clase. Aún así, suele preferir el juego en solitario dado que en ciertas ocasiones el niño/a o el adulto, no satisfacen sus necesidades o no juegan “a su manera”. Sin embargo, si ese adulto o par se incluye en su misma modalidad de juego exploratoria, no rechaza su presencia.
Otros datos y preferencias	<p>Fascinación por el sonido de objetos cayendo, por hacer bolitas y observar como caen, el movimiento de cuerdas rotando, etc. Se encuentra en plena etapa sensorial, en la que descubre y explora las cualidades sensoriales de los objetos.</p> <p>Además, explora con su cuerpo: juega con la saliva, la boca, las manos, etc. Por ello, conoce bien su cuerpo y es muy competente en el área de la psicomotricidad, ya que es muy habilidoso para la motricidad gruesa y posee mucha fuerza en sus extremidades.</p>

Tabla 2. Perfil Óscar.

Perfil alumno infantil: Darío	
Edad y curso	5 años, 3º de infantil
Competencia comunicativa	Posee una habilidad completa de comunicación oral, ha adquirido el lenguaje de forma normotípica en función de los hitos del desarrollo. En la gran mayoría de ocasiones, expresa sin dificultad emociones y es capaz de explicar los motivos o causas de sus enfados, lloros o desacuerdos.
Competencia lectoescritora	Se encuentra en pleno proceso de adquisición de la lectoescritura. A pesar de ello, todavía no es capaz de leer por sí mismo. Si es capaz de escribir su nombre con letras legibles y claras.
Habilidades sociales	Cierta habilidad social, pero en ausencia de recursos o estrategias necesarias para la autorregulación emocional durante la socialización. Por lo que en

	ocasiones, sus relaciones sociales no llegan a ser satisfactorias. No obstante, es capaz de iniciar interacciones sociales de forma autónoma y eficaz.
Otros datos y preferencias	Presenta mucha resistencia al cambio de actividad y pese a saber expresar el por qué, no logra regular sus emociones. Por tanto, el adulto acostumbra a anticipar los tiempos y momentos dentro de la rutina. Por ejemplo, llevando consigo el horario del día y poder recurrir al mismo en cualquier momento de la jornada. Normalmente, suele costarle terminar el tiempo de juego con los minimundos o playmobil, ya que no le agrada tener que acabar una historia a la que él, todavía, no le ha dado fin. También, destaca su influenciabilidad con respecto a sus iguales. Acostumbra a jugar con un amigo o amiga y no separarse bajo ningún concepto. Asocia la separación con malestar y así, lo comunica al adulto. De forma transversal, la tutora del aula ordinaria y la tutora del aula TEA trabajan coordinadamente para enseñarle a regular y hacer uso de ciertas estrategias socioemocionales.

Tabla 3. Perfil Dario.

Perfil alumna primaria: Elena	
Edad y curso	7 años, 2º de primaria
Competencia comunicativa	Sin dificultad comunicativa, es capaz de expresar oralmente y verbalmente. Acostumbra a expresarse de manera espontánea y natural.
Competencia lectoescritora	Presenta gran habilidad lectora y escritora, acompañada de grandes dotes intelectuales. De hecho, forma parte de un proyecto de centro destinado a desarrollar las altas capacidades. Lee con soltura y seguridad, así como escribe con soltura y fluidez.
Habilidades sociales	No presenta alteraciones en la socialización, es capaz de convivir con el resto de compañeros/as con total normalidad, así como con la figura adulta. Sin embargo, sigue prefiriendo el juego en solitario en ocasiones. En otras, es capaz de abrir su juego al resto. Siempre y cuando, dichos compañeros de juego respeten su ritmo y modalidad,
Otros datos y preferencias	Como hemos mencionado en el apartado sobre la lectoescritura, la alumna forma parte del proyecto de centro especializado en el desarrollo de las altas capacidades. Se destaca, también, el gran salto evolutivo desde el curso escolar pasado, al actual. Esto es así, debido a que seguí haciendo uso del pañal o la presencia del adulto ante su negativa a la hora de comer. Actualmente, ha ganado autonomía y ha experimentado un gran avance en un periodo corto de tiempo.

Tabla 4. Perfil Elena.

Perfil alumna primaria: Katia	
Edad y curso	7 años, 2º de primaria
Competencia comunicativa	Es capaz de comunicarse oralmente y de comprender los mensajes. No obstante, en ocasiones necesita del apoyo visual para llegar a alcanzar la comprensión de los mensajes. Por ejemplo, con imágenes, objetos, dibujos, etc. Es decir, necesita de una dualidad para la comprensión del lenguaje: la información visual y la información expresada vía oral. A la hora de expresarse verbalmente se muestra tímida y menos espontánea.
Competencia lectoescritora	Reconoce la grafía de las letras y es capaz de reconocer palabras por conciencia fonológica; pero no es capaz de leer.
Habilidades sociales	Tiene algún rasgo antisocial y disruptivo, que han sido trabajados en cursos escolares previos y que este se encuentran controlados. Actualmente, se muestra calmada y relajada ante la presencia de personas nuevas o bien, cantidad de ellas. Sin embargo, en su momento, se tuvo que limitar el contacto con otro alumno del aula de los últimos cursos de primaria. Esto es así, porque no se toleraban ninguno de los dos y empezaron un trabajo de convivencia en ambos casos. En el presente, debido a la mayor capacidad de dicho alumno de pasar más tiempo en su aula de referencia, casi no coinciden, como lo ha sido en la puesta en práctica de la presente investigación. No obstante, son capaces de convivir en un mismo espacio, aunque con una atención especial por parte de los profesionales a cargo del aula en ese instante.
Otros datos y preferencias	Necesita del modelado antes de realizar una actividad o tarea para poder llegar a comprender qué debe hacer o lo qué se espera de ella.

Tabla 5. Perfil Katia.

3.2. Metodología

La metodología del presente diseño se basa en la lectura en voz alta, la lectura compartida, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo:

- **Lectura compartida en voz alta:** La lectura compartida en voz alta es un acto social en el que un lector da vida y significado al código escrito para un grupo de receptores mediante el uso de la entonación, la dicción, el ritmo y el volumen de su voz (Goikoetxea y Pereña, 2015). Por consiguiente, en el contexto escolar, se entiende por lectura compartida las situaciones en las que el maestro/a junto con su alumnado cooperan en la lectura de un texto a la vista de todos. Así, el lector puede mediar en el acto de la lectura y facilitar la participación de los receptores con gestos, comentarios espontáneos, expresiones, etc. Una de las principales características de este tipo de

lectura es la simulación de un encuentro dialógico en el que alumnado y profesorado se ven inmersos, ganando experiencia y capacidades para el asentamiento de las bases de la futura conexión entre lenguaje oral y escrito (Gutierrez, 2017). Por tanto, se trata de una actividad transversal y colectiva de la que deriva una aproximación a los libros y una familiarización significativa, así como gratificante con el acto lector (Calonje, 2007). Gracias a ella se desarrollan habilidades comunicativas en un contexto cooperativo, siendo una herramienta eficaz con la que avivar la curiosidad y el deseo por leer. A partir de la escucha, los oyentes son más capaces de reformular contenidos y obtener significados nuevos que se integran en la propia construcción del conocimiento (Corbi Sáez et al., 2020). En definitiva, la lectura en voz alta es uno de los mejores recursos para la formación literaria dado su beneficio en el desarrollo del lenguaje, la alfabetización temprana y el desarrollo integral de los infantes (Goikoetxea y Martínez, 2015). Así, el fin de este tipo de lectura es la formación de lectores capaces de seleccionar libros y de desarrollar el hábito lector (Cova, 2004).

- **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA):** Según Pastor (2018) su objetivo es construir una educación inclusiva desde un sustento teórico y una serie de herramientas y principios basados en investigaciones de la neurociencia, psicología cognitiva y aprendizaje del desarrollo. Aplicado a la educación, se trata de un método con el que responder a la diversidad y poner el foco en el entorno y sus barreras, desde un currículum flexible e inclusivo (Pastor, 2012). Según el Center for Applied Special Technology, (2011) se establecen tres principios:

Proporcionar múltiples formas de representación. Hace referencia al por qué del aprendizaje, es decir, a la forma en la que se presenta la información que puede ser a través de medios escritos, visuales, simbólicos, físicos, etc. La generalización y transferencia del conocimiento ocurre cuando una misma información se integra y se procesa desde diferentes medios de representación.

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Establece el cómo del aprendizaje. Se trata del modo con el que el alumno/a transfiere y maneja la información. El manejo informacional puede ser a través del lenguaje escrito u oral, de un dibujo, una creación, etc. Todo/a alumno/a debe tener la oportunidad de expresarse por el medio en el que mejor se desenvuelve y, para ello, se necesitarán de diversas formas de expresión.

Proporcionar múltiples formas de implicación. En este caso, incide en el por qué del aprendizaje que es el componente más emocional del proceso. Cada niño/a tiene unas motivaciones diferentes, así como diversos modos de llamar su atención. La importancia de este principio reside en que sin motivación e interés el alumnado no se implica y el proceso de aprendizaje se ve, consecuentemente, mermado.

- **Aprendizaje Cooperativo:** Ferreiro y Calderón (2006) afirman que el aprendizaje cooperativo es un modelo educativo innovador que propone una manera distinta de organizar la educación. Se trata de un modo socializador de distribuir las situaciones de aprendizaje y en las que el alumnado se ve estimulado hacia el desarrollo de relaciones de interdependencia positiva con sus compañeros/as. Esto implica la percepción de que para conseguir o realizar algo es necesario el trabajo conjunto. De esta manera, todo el grupo aporta en la consecución de objetivos comunes y compartidos. Dichos objetivos se enriquecen al trabajar, cooperativamente, sobre ellos (Onrubia y Mayordomo, 2015).

3.3. Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio y el diseño de la propuesta didáctica implicaron un reto complejo que se afrontó teniendo en cuenta varios aspectos. Por un lado, la finalidad era atender al contexto y a las necesidades observadas en el Aula TEA desde la perspectiva de la formación de lectores y el deseo de plantear una propuesta coherente con los presupuestos de la Educación Literaria que se han expuesto en la *Fundamentación teórica*. Estas necesidades se detectaron durante el periodo de Prácticas escolares III y Prácticas de Mención de 4º curso del Grado de Magisterio infantil, cuando se contó con la oportunidad de presenciar y observar el funcionamiento del aula a lo largo de varias jornadas escolares.

Por otro lado, dadas las características del Aula TEA, se veía también la necesidad de adaptarse a las rutinas del contexto todo lo posible para no desestabilizar demasiado la programación de la tutora ni, en consecuencia, los hábitos a los que el alumnado estaba acostumbrado. De este modo, la tutora incidía siempre en el cuidado que requería la atención a niños y niñas con necesidad de apoyo:

... acceder a la lectoescritura en niños con necesidades complejas es un trabajo muy dedicado, continuado, paulatino... (Entrevista a la tutora del aula, Anexo 4, líneas 62-64).

Además, la tutora también tenía muy presentes las características del autismo referenciadas en la *fundamentación teórica*, en cuanto a que se trata de un trastorno que permanece con los individuos durante toda su vida y afecta a la comunicación e interacción social, así como, a la flexibilidad de pensamiento y comportamiento (Confederación de Autismo de España, 2024), aunque en cada niño/a se manifiesta de un modo diferente y en menor o mayor grado de afectación. Esta idea sobre la variedad de perfiles era valorada por la tutora como una evidencia de la necesidad de ofrecer una atención diferenciada:

...una está leyendo, otro está adquiriendo, otro sabe las letras, otra está en nivel de palabra, otro es capaz de componer pero si tiene el modelo delante (Entrevista tutora del aula, Anexo 4, líneas 84-87).

De esta manera, se plantearon, en primer lugar, unos objetivos didácticos coherentes con la programación del aula y con la LOMLOE en los que se incidía en la aproximación de la literatura y la formación lectora e integral del alumnado. Por otro lado, se plantearon unos objetivos de investigación con la finalidad de conocer cómo los participantes acogían una propuesta innovadora para ellos en tanto que implicaba la lectura en voz alta por parte de la maestra, la realización de actividades de lectura compartida y el contacto con las obras artísticas de Hervé Tullet, propuestas muy diferentes de las prácticas lectoras habituales del aula.

Así, como objetivo principal de la investigación se propuso *indagar y valorar cómo los participantes respondieron a las obras de Hervé Tullet, atendiendo especialmente a las claves de construcción de su discurso*. Para poder lograr este objetivo se tuvo en cuenta tanto la realidad del aula como la de los participantes. Como objetivos específicos de investigación se establecieron los siguientes:

- Objetivo 1. *Observar e identificar las respuestas del alumnado en etapa escolar de un aula TEA ante las propuestas artístico-literarias de Hervé Tullet y contrastarlas con sus respuestas previas a las prácticas habituales del aula.*

- Objetivo 2. *Identificar y proponer claves educativas de carácter inclusivo para la formación literaria del alumnado en etapa escolar, a partir de las respuestas observadas en un aula TEA.*

3.4. Situaciones de aprendizaje

La propuesta didáctica comprende cuatro situaciones de aprendizaje (tablas 6-9). Su diseño se basa en los presupuestos de la Educación Literaria y de la metodología referenciada. Es decir, por medio del DUA, del trabajo cooperativo y de la lectura en voz alta y compartida, se diseñó una propuesta didáctica que pretendía responder a las necesidades formativas detectadas en el Aula TEA. En la propuesta, se tienen en cuenta, además, las claves de construcción de las obras de Tullet y las posibilidades que estas claves ofrecen en un contexto educativo, como la aproximación al arte, la interacción y el juego como estímulo de la creatividad o la lectura híbrida, ficcional y no ficcional, en el aprendizaje.

De este modo, el diseño de las situaciones de aprendizaje tenía como finalidad plantear una propuesta innovadora en el contexto, sin romper con el funcionamiento habitual del aula. Un ejemplo de adecuación al funcionamiento normalizado de las clases es la adopción de la *rutina de lectura* habitual en el aula. En palabras de su tutora:

Siempre asociamos el inicio de una actividad con una canción. Entonces ellos ya saben que después es el momento del cuento, la rutina del cuento y que hay una lectura (Entrevista a la tutora del aula, Anexo 4, líneas 70-72).

Como resultado, se presentan a continuación las cuatro situaciones de aprendizaje que fueron implementadas: (1) *Un libro* de Hervé Tullet; (2) *¡Oh! Un libro con sonidos* de Hervé Tullet; (3) *La danza de las manos* y *Un juego* de Hervé Tullet; y (4) *El gran atasco: un atelier artístico* de Hervé Tullet.

Primera situación de aprendizaje “ Un libro de Hervé Tullet”	
Objetivo/s	Observar las reacciones, la recepción y las primeras respuestas verbales y no verbales del alumnado respecto a la primera lectura en voz alta de <i>Un libro</i> . La observación se centró especialmente en la participación del alumnado en la lectura, en la relación que estableció con el objeto-libro y en el interés suscitado.
Tiempo y espacio	Se llevó a cabo en el aula de educación especial de referencia, entre la asamblea y el rincón de la calma, cuya duración alcanzó los 30 minutos.

Recursos	Materiales: “Un libro” de Hervé Tullet.
Participantes	Personales: Observadora participante, tutora encargada del aula y auxiliar de apoyo. Además, estuvieron presentes dos alumnas de grado medio en prácticas.
Descripción	En el desarrollo de la primera situación de aprendizaje, participaron los 5 alumnos participantes del aula TEA y dos niñas de tercero de infantil, que acompañaron a Darío en su trabajo en el ámbito de la socialización entre iguales.
Descripción	En esta primera situación de aprendizaje, se realizó una primera rutina de lectura con la escucha previa de la canción <i>Te voy a contar un cuento</i> tal y como era habitual en la clase. Tras la escucha, se comenzó a presentar al autor a través de <i>Un libro</i> . En primer lugar, se presentó la portada y el título, dejándoles espacios para la expresión personal y espontánea de sus pareceres. Seguidamente, se procedió a leer la obra, enfatizando el contenido de los textos mediante la expresividad y entonación, así como mediante el modelado del contenido del mismo sobre el libro álbum. Finalmente, se continuó con la rutina de lectura asociada a un momento de juego posterior.

Tabla 6. 1ª Situación de aprendizaje

Segunda situación de aprendizaje “;Oh! Un libro con sonidos de Hervé Tullet”	
Objetivo/s	Observar la recepción y las respuestas verbales y no verbales del alumnado, respecto a la segunda lectura en voz alta y compartida de Hervé Tullet: ;Oh! Un libro con sonidos. La finalidad era observar también si se advertían indicios de familiaridad con las obras de Tullet y si ello se traducía en interés o motivación hacia sus propuestas.
Tiempo y espacio	Se llevó a cabo en el aula de educación especial de referencia, entre la asamblea y el rincón de la calma, cuya duración alcanzó los 30 minutos.
Recursos	Materiales: “;Oh! Un libro con sonidos” de Hervé Tullet.
Participantes	Personales: Observadora participante, tutora encargada del aula y auxiliar de apoyo. Además, estuvieron presentes dos alumnas de grado medio en prácticas.
Descripción	En la segunda de las situaciones de aprendizaje, participaron Katia, Elena y Óscar, debido a que Ares tenía su hora semanal de psicomotricidad con su aula de referencia y en el caso de Darío, protagonizó un episodio de inflexibilidad en su correspondiente aula al que se debía de responder.
Descripción	En esta segunda situación de aprendizaje, se realizó la misma rutina de lectura con la escucha previa de la canción <i>Te voy a contar un cuento</i> . Tras la escucha, se procedió a presentar una segunda obra de autor, con ;Oh! Un libro con sonidos.

	En primer lugar, se presentó la portada y el título, dejándoles espacio para la expresión personal y espontánea de sus pareceres, desde el inicio hasta el final de la lectura compartida y en voz alta. Seguidamente, se procedió a leer la obra, enfatizando el contenido de los textos mediante la expresividad y entonación, así como mediante el modelado del contenido del mismo sobre el libro álbum. Por último, se continuó con la rutina asociada a un momento de juego final.
--	--

Tabla 7. 2^a Situación de aprendizaje

Tercera situación de aprendizaje “ <i>La Danza de las manos</i> y <i>Un juego</i> de Hervé Tullet”	
Objetivo/s	Observar la respuesta en el alumnado ante el planteamiento de repetición de alguna de las lecturas en voz alta y compartidas, junto a todo tipo de respuestas, respecto a la tercera lectura de Tullet: <i>La Danza de las manos</i> . Asimismo, el propósito de esta sesión era observar las primeras reacciones ante la novedad de la propuesta de juego/creatividad/arte: <i>Un juego</i> .
Tiempo y espacio	Se llevó a cabo en el aula de educación especial de referencia, entre la asamblea y el rincón de la calma, cuya duración alcanzó los 40 minutos.
Recursos	Materiales: “La danza de las manos” de Hervé Tullet. Personales: Observadora participante, tutora encargada del aula y auxiliar de apoyo. Además, estuvieron presentes dos alumnas de grado medio en prácticas.
Participantes	La tercera situación de aprendizaje se llevó a cabo con cuatro de los cinco alumnos del aula. Óscar no acudió al centro escolar por enfermedad. También, participó un niño de tercero de infantil con el que Darío empezó a trabajar la socialización.
Descripción	En la tercera de las situaciones de aprendizaje, se realizó, una vez más, la rutina de lectura de aula, iniciada con la escucha previa de la canción <i>Te voy a contar un cuento</i> . Tras la canción, se anticipó que en el momento de juego, se ofrecería uno en concreto del mismo autor. Antes de comenzar, a diferencia de las situaciones anteriores, se comenzó preguntando a los participantes si deseaban volver a contar uno de los dos títulos ya leídos, pero prefirieron descubrir la nueva propuesta: <i>La danza de las manos</i> . En primer lugar, se presentó la portada y el título, dejándoles espacios para la expresión personal y espontánea de sus pareceres, desde el inicio hasta el final de la lectura compartida y en voz alta. Seguidamente, se procedió a leer la obra, enfatizando el contenido de los textos mediante la expresividad y entonación, así como, mediante el modelado del contenido del mismo sobre el libro álbum. Finalmente, como había sido anticipado, se presentó la propuesta de juego y arte: <i>Un juego</i> . Cada uno de los participantes, decidió de qué manera y por cuánto tiempo jugar con dicho material.

Tabla 8. 3^a Situación de aprendizaje

<p style="text-align: center;">Cuarta situación de aprendizaje “El gran atasco: un atelier artístico de Hervé Tullet”</p>	
Objetivo/s	Observar la recepción y las respuestas del alumnado respecto a la propuesta de juego y taller de arte diseñado por Tullet: <i>El gran atasco</i> .
Tiempo y espacio	Se llevó a cabo en el aula de educación especial de referencia y la duración alcanzó los 30 minutos.
Recursos	<p>Materiales: Descripción del taller <i>El gran atasco</i> en <i>Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet</i> (anexo 7), papel continuo blanco, obstáculos (vasos de plástico, aros pequeños y globos llenos de arroz), pinceles de varios grosores y pinturas de diferentes colores (azul, amarillo, rojo, verde, rosa y naranja).</p> <p>Personales: Observadora participante, tutora encargada del aula y auxiliar de apoyo. Además, estuvieron presentes dos alumnas de grado medio en prácticas.</p>
Participantes	En la última de las situaciones de aprendizaje, participaron cuatro de los cinco alumnos del aula: Elena, Katia, Óscar y Darío.
Descripción	<p>Para comenzar la última de las situaciones, se realizó una asamblea en la que se anticipó la ejecución del taller (anexo 7) y la necesidad de ponerse las batas, como si de un taller de cocina se tratase. Tras ello, se explicaron los primeros pasos del taller a través del modelado y la exemplificación del contenido de los mensajes orales transmitidos. Seguidamente, se llevó a cabo el taller de <i>El gran atasco</i>: debían simular que el pincel era un coche y dibujar carreteras por todo el papel, sin chocar con los obstáculos. Tras los minutos destinados a esta primera parte del taller, se repitió el mismo procedimiento de explicación de las indicaciones pertenecientes a la segunda parte: con los obstáculos apartados, debían dibujar libremente todos los elementos que quisieran para crear su gran ciudad. Finalmente, transcurrido el tiempo destinado a esta segunda parte y a causa de su extrema atención en el desempeño del taller, en acuerdo con la tutora, se convino en que era preferible dejar el resto de la sesión para experimentar, crear, pintar... libremente y no proponer otro taller diferente.</p> <p>Esto es así porque para la última de las situaciones de aprendizaje, se prepararon dos talleres de arte propios del autor: <i>El gran atasco</i> del libro <i>Diviértete, talleres de arte con Hervé Tullet</i> (anexo 7) y en segundo lugar, <i>La cocina de dibujos</i> (anexo 8). La primera propuesta se seleccionó debido al interés frecuente, observado en el alumnado, por las líneas y el sonido cuando se vinculan a una acción o a un movimiento. En este caso, se tomó el pincel como un coche que debe evitar los obstáculos. La segunda propuesta fue seleccionada porque presentaba cierta similitud con las instrucciones de cocina empleadas en los talleres que realizaba el alumnado semanalmente y porque. Al mismo tiempo, se trataba de una propuesta más original y accesible para el alumnado.</p>

Tabla 9. 4^a Situación de aprendizaje

3.5. Técnicas de recogida de datos

Con el objetivo de recopilar datos e información, se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos (tabla 10): *la observación directa, participante y no estructurada, la entrevista etnográfica semiestructurada y la recolección de evidencias materiales.*

Técnicas de investigación	Datos obtenidos	Anexos
Observación directa, participante y no estructurada	Diario de campo: situaciones de aprendizaje	Anexo 1
	Diario de campo: funcionamiento habitual del aula TEA	Anexo 2
Entrevista etnográfica semiestructurada	Transcripción	Anexo 4
Recolección de evidencias materiales	Dossier fotográfico	Anexo 9

Tabla 10 . Técnicas de investigación empleadas.

- **Observación directa, participante y no estructurada:** Según Angrosino (2014, p. 61) “la observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador”.

No obstante, es importante comprender que dicha información no es totalmente objetiva. La observación, por tanto, también se realiza de acuerdo a unos filtros personales o adquiridos según la cultura o sociedad en la que el observador se encuentra inmerso. Los buenos investigadores son conscientes e intentan omitir este sesgo para realizar observaciones lo más objetivas posibles. Consecuentemente, se procura registrar lo detectado con el mayor detalle y con la menor interpretación subjetiva.

Así, con la finalidad de realizar una observación directa, participante y con un espíritu de experimentación libre, es decir, no estructurada, se emplea la observación como herramienta con la que obtener todo tipo de datos relevantes. Derivado de dicha observación participante, en la que el observador se encuentra inmerso y en este caso, sin contar con las autorizaciones correspondientes para la grabación de las situaciones de aprendizaje, resultó conveniente la ejecución de un registro anecdótico y un diario

de campo de lo observado. En el primer diario de campo, se especifican las respuestas obtenidas durante las observaciones en las diferentes situaciones de aprendizaje (anexo 1). En el segundo diario, se recoge la observación sobre el funcionamiento y rutina habitual del aula participante (anexo 2).

- **Entrevista semiestructurada:** De acuerdo con Angrosino (2014) la entrevista es un proceso que se aproxima a un diálogo que tiene como objetivo la recolección de información útil para la investigación cualitativa. Por tanto, la entrevista etnográfica es aquella conversación entre dos agentes (entrevistador y entrevistado) que llegan a poseer un tipo de relación mutua, al ser el observador un participante dentro de la comunidad en la que el entrevistado se encuentra inmerso. La preparación de este tipo de entrevistas requiere de un guión previo orientado hacia el objeto de estudio. Estos guiones no son restrictivos, sino que marcan los principales temas de conversación, con el fin de que la entrevista sea productiva. Así, las entrevistas acostumbran a ser abiertas y ligeramente estructuradas, pudiendo dar margen para la improvisación y el surgimiento de nuevos tópicos interesantes para la investigación y no considerados inicialmente por el investigador.

Para acercar este trabajo a la realidad del contexto educativo de la investigación se recurre a la entrevista como un método eficaz para la recogida de información. En concreto, se ha realizado una entrevista previa a la tutora del aula (anexo 4). El guión de la entrevista fue previamente diseñado con el objetivo de establecer las principales temáticas y poder guiar el transcurso de la misma (anexo 3). Esta entrevista fue realizada al finalizar una de las jornadas escolares, es decir, fuera del horario lectivo. Con el propósito de conservar y recuperar la información obtenida, se procedió a su grabación en formato de audio. Para ello, se cumplimentó un consentimiento informado que autorizaba la grabación y su transcripción, sólo así fue posible integrarlo en el presente trabajo de investigación.

- **Recolección de evidencias materiales:** Se ha hecho uso de la fotografía como un método con el que capturar las evidencias físicas para ilustrar ciertas respuestas y datos referenciados. Para la toma de fotografías no fue necesario contar con la autorización de las familias o responsables legales del grupo-clase. Esto es así porque todos y todas tienen la autorización de poder ser fotografiados por la tutora del aula

con fines educativos. Esto facilitó, por ejemplo, el poder ilustrar los cuadernillos de comunicación mencionados anteriormente (figuras 13 y 14).

De esta manera, las fotografías en las que aparecen los rostros de los niños/as fueron tomadas por la tutora y, posteriormente, fueron compartidas por medios electrónicos. Estas fotografías permitieron registrar diferentes reacciones y complementar las observaciones del diario de campo. Por otro lado, aquellas fotografías en las que no aparece el rostro de los alumnos se tomaron con libertad a lo largo de las cuatro situaciones de aprendizaje, especialmente, en la cuarta situación. Esto es así debido a que en el taller artístico se obtuvieron una mayor obtención de evidencias físicas ilustrativas de lo realizado y observado. Todo ello ha sido recogido en el dossier fotográfico de la investigación (anexo 9).

4. Informe de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de la observación participante que se llevó a cabo durante la estancia en el centro educativo, del análisis de la entrevista realizada a la tutora responsable del Aula TEA y del análisis de las evidencias recopiladas durante las sesiones de implementación de la propuesta didáctica. Los resultados se organizan en función de los dos objetivos específicos del estudio, se exponen de forma narrativa y se acompañan de una tabla con las categorías detectadas que han servido de referencia para realizar este informe.

4.1. Resultados del objetivo 1: respuestas lectoras

Objetivo 1. Observar e identificar las respuestas del alumnado en etapa escolar de un aula TEA ante las propuestas artístico-literarias de Hervé Tullet y contrastarlas con sus respuestas previas a las prácticas habituales del aula.

Para afrontar el análisis de las diferentes respuestas se tomó como principal referente las categorías detectadas por Sipe (2008) sobre los tipos de respuesta que los niños/as ofrecen ante la lectura en voz alta de álbumes ilustrados (respuesta analítica, intertextual, personal, transparente y performativa). Tras la observación y la categorización de las respuestas obtenidas en la investigación, emergieron una serie de tipologías diferentes dentro del contexto de la intervención: *respuesta oral, respuesta física, respuesta cognitivo-emocional, respuesta creativa y respuesta social* (tabla 11). Sin embargo, estas categorías emergentes no dejaron de estar vinculadas con las categorías de Sipe (2008). En concreto, se asemeja la

categoría *analítica* con la *física* al estar enfocadas en la experimentación en torno a la aportación de la obra, ya sea visual o material, y entre la categoría *performativa* y *creativa*, por hacer referencia a la capacidad para crear a partir de la obra.

Categorización: tipos de respuesta observados	
Respuesta oral	Respuesta relacionada con la emisión espontánea de sonidos o de comentarios sobre lo observado, hecho o escuchado; efecto de la relación e interacción establecida con las propias obras.
Respuesta física	Acciones corporales espontáneas o experimentales sobre el libro objeto o como resultado de las peticiones interactivas del mismo y de las propuestas artísticas.
Respuesta cognitivo-emocional	Hace referencia a la atención, a las emociones o sentimientos ante la presentación de la obra, ante su lectura en voz alta y como resultado de la experiencia lectora. Se observa a través de expresiones faciales y corporales, o comentarios orales con matiz emocional.
Respuesta creativa	Iniciativas cognitivas, imaginativas y creativas emanadas durante la lectura y la contemplación estética de las propuestas artísticas. Por ejemplo, creaciones espontáneas o improvisaciones fruto de la imaginación. Estas respuestas pueden detectarse a partir de la ejecución de una o varias de las tipologías de respuesta anteriores.
Respuesta social	Iniciativas de carácter social o entre iguales durante la lectura compartida o propuestas cooperativas. Puede identificarse en la comunicación directa entre compañeros/as, miradas compartidas, imitaciones físicas u orales, en la convivencia con en el entorno social próximo, etc.

Tabla 11. Categorización: tipos de respuesta observados.

Respuesta oral

En relación con las respuestas orales, en primer lugar, hay que tener en cuenta que fueron más frecuentes en el alumnado que había adquirido el lenguaje y era capaz de expresarse oralmente (Elena, Katia y Darío), puesto que la ausencia del lenguaje no siempre está presente en los niños y las niñas con autismo; mientras que este tipo de respuesta fue menos común en el alumnado que presentaba dificultades al respecto (Óscar y Ares). Es decir, en este sentido, las respuestas obtenidas a lo largo de la investigación coinciden con lo esperado. No obstante, también se debe aclarar que, aunque hayan adquirido el lenguaje, en consonancia al desarrollo normotípico, suelen ser habituales las dificultades y los errores en su uso. Así, según las observaciones realizadas, para el alumnado sin lenguaje, se priorizaba el uso instrumental y funcional de la comunicación en el aula TEA. Para ello, se anteponía la

comunicación de necesidades básicas siempre dirigidas a un adulto. Frente a este uso del lenguaje, con los niños y las niñas que habían adquirido el lenguaje, las prácticas se dirigían a la mejora y refuerzo de su uso y conocimiento.

Con todo lo mencionado, se procede a la exposición de las diferentes respuestas orales obtenidas en la investigación y, para ello, se han considerado las diferentes funciones del lenguaje propuestas en 1975 por Halliday: *función instrumental, regulativa, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa* (citadas en Thwaite, 2019).

En primer lugar, Elena emitió varios comentarios sobre las obras, de acuerdo con su gran capacidad oral y espontánea en las tres primeras situaciones de aprendizaje. Una primera respuesta oral se detecta en la lectura de *Un libro* (primera situación de aprendizaje): “cuántas cosas pasan en este libro” (Diario de campo, Anexo 1, línea 47). Con este comentario, al percatarse de lo que sucedía en el libro a causa de la interacción y al expresar su opinión, empleó la función personal del lenguaje.

Otras respuestas en las que Elena hace un uso heurístico del lenguaje se identifican cuando, guiada por su afán de conocer, preguntó “¿de dónde salen los sonidos?” (Diario de campo, Anexo 1, línea 83) y “¿quién tiene frío?” (Diario de campo, Anexo 1, línea 103) en la lectura de *¡Oh! Un libro con sonidos* (segunda situación de aprendizaje). A partir de estas interrogaciones, la alumna protagonizó respuestas orales espontáneas que mostraron su necesidad de comprender cómo era posible que un libro fuese a emitir sonidos.

Durante la segunda situación de aprendizaje, Elena y Katia, registraron una respuesta oral conjunta al entonar sonidos animadamente en la obra *¡Oh! Un libro con sonidos*. En esta ocasión, la función del lenguaje que primó fue la imaginativa, ya que jugaron con la entonación para recrear una situación de diversión. Además, tuvieron que hacer uso de cierta capacidad simbólica asociada al juego y a la imaginación:

Una de las páginas en las que mejor han captado el simbolismo de la propuesta fue cuando Oh y Ah juegan y se divierten (p.35 y 36). Tanto Katia como Elena, han producido sonidos desde una entonación alegre y moviendo sus cabezas de lado a lado, simulando la diversión por estar jugando y divirtiéndose (Diario de campo, Anexo 1, líneas 111-114).

En la misma lectura de *¡Oh! Un libro con sonidos*, Katia realizó su primera respuesta oral espontánea desde la función personal del lenguaje: “¡Cuántos colores! ¡Qué bonito!” (Diario de campo, Anexo 1, línea 140). Esta inferencia subjetiva acerca de lo que le estaba

pareciendo la obra, innegablemente, supuso el uso de una función del lenguaje que no acostumbra a emplear. Normalmente, Katia, no realizaba expresiones espontáneas y empleaba el lenguaje para expresar necesidad o deseo, recurriendo así, a la función regulativa e instrumental.

En el caso de Darío, desde la espontaneidad, protagonizó diversas respuestas orales. En concreto, destaca la respuesta inicial en la tercera situación de aprendizaje: “Yo tengo un cuento igual que esté, así de gigante en mi casa” (Diario de campo, Anexo 1, línea 176). En su interés por la comparativa de los formatos de los libros, mostró habilidad intertextual expresando conexiones entre unos libros y otros en función de ciertas características compartidas. También, destaca otra respuesta oral durante el taller artístico (cuarta situación de aprendizaje) desde un enfoque personal del lenguaje: “¡Un color nuevo! ¡Sí! ¡Podemos crear todos los colores que queramos!” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 246-247).

Es importante señalar que se ha detectado un interés, prolongado en el tiempo, por la sonorización de las acciones interactivas en los dos alumnos habituados a comunicar espontáneamente (Elena y Darío) y, en menor medida, en Katia, simulando las prácticas a las que invitan las obras de Tullet. Un ejemplo de esta función imaginativa del lenguaje tuvo lugar en la última situación de aprendizaje con el taller de arte. En dicho taller, Darío, al mover el pincel por el papel, imitó el sonido de un coche: “Brum brum” y Elena añadió sonidos a la acción de dibujar puntos y saltar de unos a otros: “Pop, pop, pop” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 253-254).

En último lugar, destaca la identificación de una respuesta oral en Óscar, quien mostró claros indicios de estar experimentando con la emisión de sonidos durante la segunda situación de aprendizaje. Fue un hecho de experimentación inmensamente valioso para la producción oral desde la función imaginativa del lenguaje. Esto es así, dado que acostumbra a emplear esta función del lenguaje:

Óscar, en las páginas siguientes (p.37 y 38) ha entonado los sonidos de tal manera que ha producido involuntariamente un tipo de secuencia melódica repetitiva, mientras pasaba el dedo índice por los círculos y se esforzaba por producir dos veces cada sonido y alternarlos: “Oh oh, Ah ah, Oh oh, Ah ah...” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 115-118).

De esta manera, se concluye que las respuestas orales se han identificado en consonancia con la realidad comunicativa de estos alumnos y alumnas. No obstante, se observa que la literatura de Hervé Tullet, en el caso de Óscar, ha supuesto una estimulación en la producción

oral y en el uso de funciones del lenguaje diferentes a la instrumental y funcional. Para los alumnos/as con el lenguaje adquirido sus habilidades orales se han reforzado y, también, se ha visto estimulado el uso de funciones del lenguaje diferentes a las que acostumbraban a emplear. Además, la propuesta del autor francés refuerza la espontaneidad de las emisiones orales, en forma de comentarios. Katia, por ejemplo, ha emitido una de sus primeras respuestas orales espontáneas.

Por otro lado, se ha observado que *¡Oh! Un libro con sonidos* ha sido la lectura y, por ende, la situación de aprendizaje en la que más se ha registrado esta categoría de respuesta. Esto se debe a su propuesta de interacción basada en la producción de sonidos. Asimismo, este título ha estimulado la emisión de sonidos en el resto de situaciones, es decir, la asociación de un sonido a la acción física interactiva sobre el libro, por iniciativa propia del alumno/a.

Finalmente, mencionar que Ares, al no pronunciar ningún tipo de palabra, se encuentra en un eslabón previo a la comunicación funcional que presenta Óscar. Se estima que esta razón y su ausencia en la segunda situación de aprendizaje explican la no observación de respuestas orales en este alumno. Por todo ello, sería necesario retomar la indagación sobre los efectos de la propuesta de Tullet en la oralidad de este infante en concreto.

Respuesta física

Con frecuencia, los alumnos y alumnas participantes emplean las respuestas físicas como medio para comunicarse. De esta manera, las respuestas físicas se suceden en el día a día del aula. Especialmente, se presentan en los alumnos que no han adquirido el lenguaje: Ares y Óscar. El motivo de su reiteración, en ambos alumnos, se debe a encontrarse inmersos en una etapa sensitiva en la que los sentidos son un medio con el que comprender y conocer el mundo que les rodea. Estas respuestas suelen darse en el aula en menor medida conforme se va superando esta etapa y se adquiere el lenguaje, como en los casos de Darío, Katia y Elena.

De acuerdo con lo mencionado, las respuestas físicas se produjeron con una significativa inmediatez en Ares y Óscar. Este último, por ejemplo, en la primera situación de aprendizaje, no sólo se centró en los efectos interactivos de la obra, sino también en las características materiales del libro:

Óscar ha querido coger el cuento. Lo ha abierto e intentado tocar acariciando y rascando los puntos para probar, por él mismo, qué pasa al hacerlo sobre el libro. Ha pasado las páginas y ha acariciado con sus dedos el canto del libro (Diario de campo, Anexo 1, líneas 58-61).

Otro ejemplo de la profundidad y significación de este tipo de respuesta en Óscar sucedió durante el taller artístico (cuarta situación) al centrarse en la experimentación con lo material y probar los efectos de la pintura sobre el papel. Después, el alumno experimentó el resultado de la pintura sobre el cuerpo (figura 15):

Óscar se ha mantenido muy relajado y en un estado de experimentación motriz y sensorial que le ha mantenido muy concentrado del principio al fin. El alumno ha observado el efecto de la pintura sobre el papel, llegando a romperlo (...) tras ello, ha sentido la necesidad de pintar sobre su cuerpo (Diario de campo, Anexo 1, líneas 263-267).



Figura 15. Fotografía experimentación.

Este tipo de respuestas, no obstante, se produjeron desde el inicio en los cinco alumnos/as participantes y se mantuvieron a lo largo de las cuatro situaciones de aprendizaje. Así, según las observaciones realizadas, se considera que lo físico para este alumnado se vincula, especialmente, con la motivación e interés por la obra. En este caso, las obras interactivas generaron una mayor respuesta física dado el interés y la curiosidad que despertaron por descubrir los efectos de esta interacción en las páginas. La primera respuesta de implicación física generalizada se dio al comienzo de la primera situación de aprendizaje. Este ejemplo ilustra las muchas respuestas físicas que marcaron la participación del alumnado y que se mantuvieron en las sucesivas situaciones de aprendizaje:

Por ejemplo, al tener que sacudir el libro en las primeras páginas, se ha producido una excitación por involucrarse en la lectura y, desde entonces, la participación física se ha mantenido hasta el final (Diario de campo, Anexo 1, líneas 53-55).

Por tanto, la respuesta física a lo largo de las intervenciones fue completa y mantenida en el tiempo. El deseo por participar y por dejarse asombrar por el juego que se estaba produciendo mantuvieron la participación constante del alumnado.

Se observa, en definitiva, que, para Ares y Óscar, las obras implicaron una potenciación del modo habitual de conocer la realidad, llegando, con ello, a aportar nuevas funciones y matices a sus respuestas físicas. Esto se evidenció, por ejemplo, cuando se observó que no se limitaban a conocer las obras por su interacción, sino también, por las características materiales y artísticas del libro como objeto. En el caso de Darío, Katia y Elena, las respuestas físicas se rescataron y se vieron estimuladas de nuevo a pesar de haber dejado atrás la etapa sensorial. Por tanto, se concluye que la propuesta artístico-literaria de Tullet logró incentivar la respuesta física en el contexto del Aula TEA. Esto se percibe también así por el aumento de la frecuencia de esta respuesta con la lectura de las obras de Tullet frente a las respuestas que eran habituales al leer los libros de los que disponían en el aula.

Respuesta cognitivo-emocional

La respuesta cognitivo-emocional es una de las más frecuentes en el alumnado ya que acostumbran a emplear este tipo de respuestas como la forma más primaria de comunicación. En las observaciones previas del aula, se detectó una generalizada falta de atención por parte de los alumnos/as ante toda propuesta didáctica. Esto es así debido a que la naturaleza del espectro autista conlleva una dificultad cognitiva para la focalización y mantenimiento de la atención sostenida. La tutora encargada del aula solía presentar propuestas didácticas individualizadas y tematizadas en las preferencias personales del alumnado ofreciéndoles, además, numerosas oportunidades para la realización de dichas actividades. Dicho de otro modo, se trataba de propuestas fragmentadas, de corta duración, que respondían al déficit atencional del alumno con TEA respecto a la ejecución de tareas, por lo que no llevaban un reto, sino que se adaptaban a su perfil y a lo que se esperaba de este alumnado.

De este modo y según lo esperado, a lo largo de las cuatro situaciones de aprendizaje, se obtuvieron respuestas cognitivo-emocionales de cierta dificultad atencional. En un primer momento, esta respuesta habitual se produjo acompañada de una emoción de timidez ante la propuesta interactiva de *Un libro* (primera situación de aprendizaje). Nunca antes habían interactuado con un libro objeto y este hecho supuso un reto cognitivo-emocional para el conjunto de los participantes.

Al irse familiarizando con la dinámica participativa de Tullet, se observó que esta respuesta atencional se fue reduciendo en frecuencia y duración. Así, el libro comenzó a traspasar la dimensión de objeto inanimado para cobrar vida y ser un juego. Un ejemplo claro de ello le sucedió a Ares, tras su ausencia en la segunda situación de aprendizaje. El no recordar la

dinámica interactiva que había experimentado en la primera situación, hizo que en la tercera tuviera un primer momento de dispersión hasta que al inicio de *La danza de las manos* comenzase, drásticamente, a participar tras haber rememorado el tipo de implicación de la obra en sus primeras páginas:

...al ver la silueta de una mano en la portada y recordar los efectos interactivos de la literatura de Tullet, ha posado su mano por iniciativa propia (Diario de campo, Anexo 1, líneas 171-173).

Este hecho infiere que la propuesta literaria de Hervé Tullet captó la atención y motivación del alumnado participante desde la primera lectura y que supuso un antes y un después para la concepción sobre qué son los libros. En general, el alumnado, cuando ya recordaba el tipo de lectura, al igual que Ares, transformaba esa respuesta disatencional por una nueva respuesta de expectación, extremo entusiasmo y asombro por el efecto de la interacción en las obras. Esta transformación, casi momentánea en las primeras páginas de los libros, tuvo lugar en numerosas ocasiones durante las tres primeras situaciones lectoras de aprendizaje. Por ejemplo, en la lectura de *¡Oh! Un libro con sonidos* (segunda situación de aprendizaje):

En la propuesta de crear un nuevo idioma combinando los tres tipos de sonidos (p.58 y 59) a Katia y Elena les ha resultado extremadamente gracioso, ya que han elevado el volumen de sus emisiones, han jugado con los sonidos y se les han escapado risas momentáneas, entre medio de las producciones. La propuesta de este “juego sonoro” ha sido muy motivadora (Diario de campo, Anexo 1, líneas 133-136).

Tanta fue la motivación en ciertos momentos que, a causa de una unánime y activa intención por participar, el tiempo de espera aumentó y se observó que estos instantes interrumpieron, inevitablemente, la mantención de la atención en el tiempo:

Elena y Katia, se han mostrado muy interesadas en la propuesta desde el inicio pero han ido perdiendo la capacidad de atención, conforme se iba acercando el final. La extensión de los comentados tiempos de espera, les ha conducido a comenzar a desviar sus miradas o a manipular algunos de los cojines del espacio. (Diario de campo, Anexo 1, líneas 40-43).

No obstante, pese a la motivación innegable entre los participantes, los factores ambientales también influyeron en el desempeño de actividades. Asimismo, en la segunda situación de aprendizaje la tutora comentó haber sido un día complicado con una baja capacidad de concentración generalizada. Ella, además, al finalizar esta situación de aprendizaje concreta expresó el gran desafío cognitivo que este título había supuesto para el grupo:

Se intuía que podía ser a causa del día que llevaban. La tutora de aula ha comentado que desde primera hora de la mañana, les había costado mucho conectar y concentrarse. (...) la maestra ha comentado haber sido una lectura-reto (...) “requiere un procesamiento de la información a nivel cognitivo de triple vertiente: la comprensión de la petición del cuento, la asociación del sonido a este dibujo que estoy viendo y la emisión puramente verbal de ese sonido que le estamos asociando” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 77-79 y 142-146).

En la última de las sesiones se percibió de forma más clara el cambio y cierta evolución de las respuestas de los participantes. Así, durante la situación de aprendizaje, se observó una respuesta emocional de diversión, entusiasmo y atención mantenida y focalizada desde el inicio hasta el final del taller (figuras 16 y 17).



Figura 16. Fotografía previa al taller de arte.



Figura 17. Fotografía posterior al taller de arte.

La tutora del aula comentó haber sido “una actividad muy acertada y ajustada a lo que más han interiorizado y se han quedado de las lecturas” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 286-287).

Finalmente, cabe destacar que en relación con *Un juego* (figura 18), se obtuvieron ciertas respuestas cognitivo-emocionales de una notable falta de motivación. Ello, a contraste de las lecturas o del taller artístico, reveló haber sido una propuesta demasiado abstracta para la cognición de los participantes y, quizás, por ello se produjo esa falta de motivación. En concreto, las dos alumnas de primaria fueron quienes iniciaron cierta interacción superficial con el juego:

Sólo Elena y Katia, han querido continuar jugando. Es cierto, que la duración del juego ha sido realmente corta (5 minutos). Durante esos minutos, han observado todas las piezas, han visto que hay parejas y han intentado conectarlas, sin seguir ningún tipo de criterio aparentemente. Simplemente, querían hacer coincidir el motivo de las diferentes tarjetas. Así, han construido un pequeño camino (Diario de campo, Anexo 1, líneas 199-203).



Figura 18. Fotografía *Un juego*.

Como se ha podido comprobar a lo largo de la exposición de la respuesta cognitivo-emocional, la capacidad de atención comenzó, sutilmente, a verse potenciada por la interacción y participación activa del lector en las obras de Tullet. Además, la vinculación emocional con dichas obras (entusiasmo, asombro y sorpresa) familiarizó al alumnado rápidamente y desde la primera lectura con la naturaleza de este tipo de libros objeto no ficcionales. Asimismo, el grupo mostró cierta facilidad para el cambio entre la carencia y la presencia de la atención. Una facilidad detectada por primera vez en el aula dado que el usual modo de actuación ante la inatención solía acarrear estados emocionales negativos (irritación,

susceptibilidad, llantos, rabietas, etc) que dificultaban, todavía más, la transición entre un estado de dispersión a otro estado de gran interés y atención focalizada. Por tanto, la presente investigación ha contribuido a la apertura de nuevos horizontes y posibilidades a nivel cognitivo-emocional en esta aula de educación especial.

Respuesta creativa

La respuesta creativa en el aula solía propiciarse de manera transversal y en función del nivel de desarrollo de cada alumno/a. Así, alumnos como Katia y Darío, gozaban de cierta solvencia para la imaginación por sus altas capacidades y por su gran habilidad para el juego simbólico, respectivamente. Elena, sin embargo, no acostumbraba a presentar con tanta frecuencia este tipo de respuestas. Ares y Óscar, concretamente, se encontraban en una etapa de desarrollo anterior al resto de sus compañeros. Como se ha comentado en el presente informe, ambos alumnos se hallan en una etapa sensorial y material en la que emplean los sentidos para construir, explorar y conocer el mundo que les rodea. Así, en función de lo esperado, a lo largo de la investigación se identificaron respuestas creativas en los tres alumnos con mayor desarrollo cognitivo (Elena, Katia y Darío)

Elena fue la primera en ejecutar una respuesta de este tipo, en acuerdo con su gran capacidad espontánea e imaginativa. Esta respuesta se identificó en la primera de las situaciones de aprendizaje. Fue durante la lectura de *Un libro*, cuando se lanzó a inventar un nuevo modo de multiplicar círculos:

Elena ha querido crear un nuevo modo de hacer multiplicarse los círculos de colores: hacer un chasquido con los dedos acompañado del sonido “chip” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 45-46).

Elena y Katia, también, ofrecieron una respuesta creativa a través de una respuesta oral. Este hecho se produjo al tener que inventar un nuevo sonido para el tercer amigo presentado en la segunda situación de aprendizaje: *¡Oh! Un libro con sonidos*. Katia propuso “Sol” y Elena “U” (Diario de campo, Anexo 1, líneas 122-123).

Katia, pese a ser la alumna con menor espontaneidad en la comunicación, ha protagonizado la respuesta creativa de mayor complejidad de abstracción. Se trata de una creación basada e inspirada en el estilo de Tullet. Se deduce que esta respuesta se ha debido a una familiarización con el arte e ilustraciones de los títulos de Tullet trabajados (*Un libro*, *¡Oh! Un libro con sonidos* y *La danza de las manos*). Así, durante el taller de arte, la alumna creó

círculos contiguos alrededor de un vaso como si de un efecto multiplicador de las obras de Tullet se tratase (figura 19). Además, la creatividad le llevó a improvisar una flor que, sin haberlo trabajado o mencionado en la intervención, corresponde con otra obra del autor francés (*JFlores!*):

Katia ha estado sumamente concentrada en lo que estaba haciendo: una infinitud de círculos alrededor de uno de los obstáculos (...) ha dibujado una flor roja muy similar a una de las propuestas de taller y obra de Tullet, Flores (Diario de campo, Anexo 1, líneas 260-261 y líneas 273-274).



Figura 19. Fotografía flor y círculos.

Darío fue otro de los participantes que mostró respuestas en la categoría creativa. Esta realidad se justifica por su ya mencionada especial preferencia por el juego simbólico basado en crear pequeños minimundos. Su primera respuesta creativa se registró en la tercera situación de aprendizaje: *La danza de las manos* y *Un juego de Hervé Tullet*, al crear formas en el aire durante el viaje imaginario de las manos:

...ha jugado a crear dibujos por el aire como si de una recreación imaginaria de las líneas y curvas, propias del estilo de Tullet, se tratase... (Diario de campo, Anexo 1, líneas 187-188).

Otra respuesta creativa de Darío se produjo en la cuarta situación de aprendizaje, durante el desarrollo del taller artístico, cuando el pequeño experimentó con los colores (figura 20) y mostró su gran emoción por la iniciativa:

Darío, ha ido juntando colores sobre el papel y descubriendo la aparición de nuevos colores con mucha alegría dada su entonación: “¡Un color nuevo! ¡Sí! ¡Podemos crear todos los colores que queramos!”. También lo ha hecho, en el proceso inverso observando las mezclas de diferentes colores e identificando los colores empleados para dicha mezcla (Diario de campo, Anexo 1, líneas 245-249).



Figura 20. Fotografía mezcla de colores.

Por último, se debe mencionar una respuesta creativa colectiva a través de una respuesta oral de musicalización de ciertos movimientos e imitación de sonidos. Así, Elena, Katia y Darío generaron una respuesta creativa en la lectura de *La danza de las manos* (tercera situación de aprendizaje). Este hecho denota cierta reminiscencia de *¡Oh! Un libro con sonidos*. También, denota la referenciada continuidad en la musicalización de acciones en la categoría de respuestas orales.

Katia, Elena y Darío han tendido a musicalizar las acciones o movimientos de las manos. Por ejemplo, a través de onomatopeyas imitar el sonido de un cohete despegando, de los saltos de un punto a otro, etc. (Diario de campo, Anexo 1, líneas 189-191).

Por tanto, se estima que la propuesta artístico-literaria de Hervé Tullet potencia y estimula la creatividad en el alumnado participante. Sin embargo, para ello, es necesario contar previamente con cierto nivel de desarrollo cognitivo. Se intuye que, si se parte de esa base, el alumnado con autismo es capaz de desarrollar habilidades complejas como lo es la creatividad y la imaginación. Ares y Óscar, por ende, se encuentran en un eslabón evolutivo anterior y, consecuentemente, todavía no poseen el andamiaje evolutivo necesario. De este modo, se explicaría la ausencia de respuestas creativas en estos dos alumnos de infantil.

Respuesta social

Este tipo de respuesta fue detectada previamente en el funcionamiento del aula, antes de la implementación didáctica, aunque en menor frecuencia que el resto de categorías. La socialización es un área del desarrollo comprometida en los individuos con autismo. Por este motivo, los alumnos acostumbran a realizar tareas o actividades de manera individual, tanto en relación con cuestiones vinculadas con su aprendizaje, como en las actividades de carácter más lúdico. Así, en el aula, se intentaba potenciar la socialización mediante propuestas colectivas como la asamblea o los juegos cooperativos. De este modo, las iniciativas sociales suponen un reto y un gran logro para este sector del alumnado. Además, es importante mencionar que este tipo de respuestas suelen percibirse a través de indicios muy sutiles que no se asemejan a la idea de interacción social universal. Por ejemplo, se da mucha importancia a la imitación y a la iniciativa interactiva al implicar la atención compartida y la necesidad de socializar, respectivamente.

En concreto, a lo largo de las situaciones de aprendizaje planteadas, han sido varias las ocasiones en las que se ha registrado este tipo de respuesta. Uno de los hechos colectivos más significativos se produjo en la tercera de las situaciones de aprendizaje. Tras la lectura de *La danza de las manos*, Darío inició un improvisado baile de manos para celebrar su final y lo divertido que le había resultado. El resto de compañeros comenzaron una imitación colectiva de su previa acción. Esta respuesta denota haber recurrido a una atención previa del resto hacia Darío y su acción. Por ende, este hecho resulta muy significativo en el contexto y alberga un gran valor para el grupo-clase y para el desarrollo individual de cada uno de sus miembros.

Otra respuesta social ocurrió en pequeño grupo y durante la segunda situación de aprendizaje: *¡Oh! Un libro con sonidos de Hervé Tullet*. Concretamente, cuando Katia y Elena tuvieron que ponerse de acuerdo para inventar un nuevo sonido y darle nombre al tercer amigo presentado en la obra. Fue una tarea sencilla para ambas al contar con más experiencia en el ámbito de la socialización y al gozar de una buena capacidad comunicativa. Sin embargo, como se ha indicado, no se produjo una interacción social al uso. Esto es así porque, de acuerdo con su modo de socializarse, no mantuvieron un diálogo ni emplearon ciertos convencionalismos de la comunicación, como el contacto ocular entre hablantes o situarse frente a frente. Pese a estas características distintivas, la interacción tuvo lugar, aunque, de un modo diferente:

- *Katia: el amarillo se llama un sol*
- *Elena: ¡es amarillo! Podemos llamarle A, E, I, O ... U. ¡Se llamará U!*

Así, Katia y Elena, sin pronunciar más palabras se han puesto de acuerdo en llamarle U y así se lo han comunicado a Óscar (Diario de campo, Anexo 1, líneas 124-125).

En conexión a este acuerdo, Óscar ofreció una nueva respuesta social al imitar el reciente sonido propuesto por las dos alumnas de primaria y al tener que prestar atención sobre sus compañeras. Se trató de un hecho excepcional para este alumno lo que supuso un avance importante en la atención compartida con sus iguales porque únicamente acostumbra a mantenerla con el adulto.

Las siguientes respuestas sociales fueron protagonizadas personalmente por Darío y a causa de que un compañero, procedente de su respectiva aula de infantil, estuviese presente en la tercera situación de aprendizaje. Por esta razón, Darío se dejó llevar a través de la imitación por observación. Concretamente, el alumno comenzó a imitar ciertas conductas disruptivas habituales en su compañero llegando, con ello, a negarse a participar en *Un juego* o a perder la atención durante la lectura *La danza de las manos*. Además, en la cuarta situación de aprendizaje, Darío, a través de la expresión libre sobre el papel se representó a sí mismo junto al mencionado compañero. Indirectamente, también, representó el estado de la relación de amistad entre ambos. Este acto supuso un nuevo camino para la indagación sobre la vinculación de vivencias personales y emocionales con el arte y la literatura (figura 21):

...ha dibujado en un momento muy concreto una persona desde una alegría que camuflaba sentimientos previos a esta creación, poco agradables hacia el compañero representado. Se trata del novedoso amigo de su clase, que precisamente le acompañó en la anterior situación de aprendizaje. Le ha dibujado en un tamaño menor al dibujo de sí mismo, mientras afirmaba: "es malo" y lo ha acompañado con la acción de pintar puntos de color encima de él (Diario de campo, Anexo 1, líneas 275-280).



Figura 21. Fotografía dibujo amistad.

Como hecho inesperado, tras finalizar la tercera situación, Katia estuvo observando los tres títulos leídos al estar colocados sobre una de las mesas del aula. De forma no verbal, respondió a la iniciativa de interacción por parte del adulto:

- *Investigadora: ¿Qué estás pensando Katia?*

A lo que Katia ha señalado los libros y seguidamente, he vuelto a insistir...

- *Investigadora: ¿Cuál es el libro que más te ha gustado?*

Sin pronunciar palabra alguna, ha acariciado el libro de ¡Oh! Un libro con sonidos.

(Diario de campo, Anexo 1, líneas 211-214).

Finalmente, es necesario señalar que a consecuencia de la gran dificultad social vinculada al TEA, el valor de localizar este tipo de respuesta es mayor. Así, según las observaciones realizadas, se identifica una tendencia socializadora implícita en las obras de Tullet, dada su naturaleza interactiva y participativa, que se suma a la metodología empleada en la presente investigación: la lectura compartida. La conjunción de estas dos estrategias ha propiciado una serie de implicaciones para los niños y las niñas del Aula TEA, logrando, en cierto modo, que hayan necesitado de la socialización entre iguales para poder responder a las peticiones de la lectura o para ajustarse a las circunstancias del entorno. Por tanto, la respuesta social alberga una gran importancia y se ve potenciada, naturalmente, gracias al diseño de intervención y las características de las obras trabajadas durante las cuatro situaciones de aprendizaje.

En síntesis, en cuanto al primer objetivo del estudio, se concluye que la propuesta literaria de Hervé Tullet conlleva múltiples modos de responder por parte del lector. Además, logra que sea el mismo receptor quien decida cuándo, cómo y en qué medida involucrarse. En el caso del alumnado participante de la presente investigación, se detecta que sus obras y propuestas ofrecen muchas oportunidades para la oralidad, la fisicidad, la implicación cognitiva, la creatividad y la interacción social. No obstante, cabe destacar que hay ciertas implicaciones que se ven estimuladas, en mayor o menor cantidad, según las características evolutivas del alumnado. De esta manera, se explica que unos alumnos respondan con mayor complejidad que otros o, bien, que unos presenten ciertas categorías de respuesta y otros no.

En resumen, el reto de acercar los libros objeto a este grupo-clase ha supuesto la apertura de nuevas posibilidades y caminos de aprendizaje para el alumnado participante. A su vez, la tutora del aula ha valorado el conocimiento de otro tipo de propuestas inspiradoras y prometedoras para su aula.

4.2. Resultados del objetivo 2: claves para una educación literaria inclusiva

Objetivo 2. *Identificar y proponer claves educativas de carácter inclusivo para la formación literaria del alumnado en etapa escolar, a partir de las respuestas observadas en un aula TEA.*

A partir de los resultados obtenidos en torno al primer objetivo y de ciertos estudios que han sido reveladores para este TFG (Brocchetto y Mathias, 2014; Calvo y Tabernero, 2015; Moreno y Moreno, 2018; González, 2018; Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2019; Soares et al., 2020 y Iñamagua y Zambrano, 2024), se sustenta una propuesta basada en seis claves cuyo propósito es desarrollar la educación literaria en contextos de atención a la diversidad desde una perspectiva comunicativa, social e inclusiva.

Según la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo se establece que la educación inclusiva se basa en: “el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia” (España, Cortes Generales, 2020, p.122881). Todo ello, en acuerdo con el fin de la educación según la ley educativa vigente mencionada: “proporcionar una educación de calidad para toda la ciudadanía” (España, Cortes Generales, 2020, p.122869).

En definitiva, las claves que se exponen a continuación se orientan al desarrollo de una educación literaria capaz de atender a la diversidad educativa del siglo XXI, por lo que se espera que su concreción en las aulas pueda ser beneficiosa para todo el alumnado.

El álbum ilustrado ficcional y no ficcional dirigido a la infancia como medio de aproximación a la literatura y al arte

La aproximación a la literatura supone un estímulo para todo el alumnado, quien, entre otros beneficios, mejora su capacidad comunicativa oral, lectora y escritora a partir del disfrute literario. Por tanto, la escuela debe acercar la literatura a todos los niños y las niñas, independientemente de sus dificultades, pues la literatura infantil tiene una amplia variedad de formatos y propuestas de calidad que facilitan el acceso a los libros de forma que permite entrenarlos en su autoeficacia e independencia literaria (Guanoluisa et al., 2021).

Por ejemplo, Calvo y Tabernero (2015), en su investigación sobre los beneficios de los álbumes ilustrados para la comunicación y socialización de alumnos/as con autismo, concluyen que las ilustraciones y los elementos visuales del álbum ilustrado contribuyen a la construcción de sentido y a la interacción del lector con el texto. Además, como se ha observado en este estudio, este tipo de álbumes se adecuan al alumnado con necesidad de apoyo educativo y son un medio con el que promover la interacción niño-adulto y la conexión niño-sociedad.

Concretamente, las obras de Hervé Tullet ofrecen una experiencia lectora adaptada a todas las edades en la que se combina arte plástico y literatura, una experiencia que supone una “aproximación al arte abstracto” (Colón et al., 2022, p.98) y a la conceptualización de las formas. De este modo, Tullet muestra de forma aparentemente sencilla la complejidad que entraña el arte, rompe con las barreras entre el arte, el juego y los libros e invita al lector a ser co-creador de sus obras.

En definitiva, según los resultados obtenidos en esta investigación, se considera que la propuesta artístico-literaria de Hervé Tullet entre la ficción y la no ficción puede constituirse en un medio eficaz para acercar y facilitar el acceso a todo el alumnado tanto a la literatura como al arte.

La materialidad del libro objeto en la estimulación sensorial y motriz

El estudio de Kümmerling-Meibauer y Meibauer (2019) muestra la conexión entre la materialidad y el desarrollo cognitivo y sensoriomotriz en la infancia. En este sentido, los autores del estudio diferencian tres dimensiones: los materiales del libro, su formato y las acciones o respuestas asociadas a estos componentes del libro. En síntesis, según Kümmerling-Meibauer y Meibauer (2019), la materialidad del libro objeto potencia la fisicidad entendida como la respuesta de los niños/as ante dicha objetualidad.

Por otra parte, en relación con el espectro autista, Iñamagua y Zambrano (2024) llevaron a cabo una investigación sobre las actividades lúdicas y la mejora de la habilidad manipulativa en un centro educativo de Paraguay, con 10 niños con autismo de 4 y 5 años de edad. En dicha investigación, concluyeron que el trabajo de la habilidad motriz fina puede repercutir

positivamente en la autonomía y en la participación social, cotidiana y escolar, de los niños y niñas con TEA.

Así, las características materiales de los libros objeto estimulan la motricidad y el desarrollo sensorial ante las diferentes posibilidades de participación que ofrecen. Aunque estas características pueden ser atribuidas, de manera general, a los libros ilustrados, la literatura infantil ofrece propuestas que de forma intencionada juegan con las fronteras del propio “marco objetual” del libro. En concreto, las obras de Hervé Tullet permiten al lector realizar lecturas a través de la manipulación y la observación. Este tipo de lecturas involucran tanto acciones físicas como cognitivas. Por tanto, la lectura del libro objeto es una experiencia multisensorial en la que el lector debe hacer uso de ciertas habilidades en la interacción lúdica con el libro, logrando así, la construcción del discurso literario (Colón et al., 2022).

Tal y como se ha mostrado en la exposición del primer objetivo de investigación, en las respuestas físicas observadas, los libros objeto de Hervé Tullet son un medio efectivo que logra captar la atención del alumnado, participar activamente y estimular el desarrollo sensoriomotriz en los receptores de sus obras.

La lectura lúdica en el desarrollo cognitivo y simbólico

Como ha demostrado la investigación educativa, son muchos los beneficios que emergen del juego en la infancia, especialmente, para el alumnado con autismo. Por ejemplo, González (2018) realizó un estudio sobre el impacto del juego en el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico de un niño con TEA de 3 años y seis meses. Los resultados mostraron una serie de cambios a nivel simbólico y cognitivo. En concreto, se demostró un inicio de la capacidad simbólica al hacer “como si...” o al jugar con un objeto como si fuese otro. Al principio por imitación al adulto y al final por iniciativa propia. Así, para este niño, el juego, entendido como una actividad lúdica natural en la infancia, incentivó un desarrollo cognitivo que fue despertado por la acción del adulto de aportar simbolismo a los objetos inanimados y fue, finalmente, continuado por el infante al haber terminado adquiriendo dicho nivel de abstracción y de desarrollo cerebral. Esto supuso avances sociales al comenzar a compartir, establecer turnos de juego y poner en práctica la atención conjunta y compartida sobre objetos.

En relación con la lectura lúdica, según Carranza (2004), la lectura de este tipo de álbumes objeto destaca por su esencia lúdica y el papel interactivo que asume el lector en la obra, lo que da lugar a un juego de doble implicación: por un lado, un juego de distanciamiento ante los convencionalismos literarios y por otro, un juego activo y participativo sobre la construcción del sentido. Así, la lectura de libros objeto “enseña a leer y pensar desde el juego, la interactividad y la ruptura de convenciones” (Colón et al., 2022, p.101). También, se ha demostrado que la lectura lúdica facilita la comprensión del mundo y ofrece a los niños/as nuevas vías de comunicación con el mismo, además, potencia su capacidad de interpretación y de abstracción en el proceso de recepción de los mensajes (Monserrate y Carmita, 2021).

En consonancia con lo expuesto, la presente investigación ha demostrado que las propuestas de Tullet tienen como lector implícito a un lector infantil en busca de la experimentación y el deseo por conocer. Sus obras fusionan juego y arte (propuesta didáctico-artística) e invitan al receptor a formar una parte activa en la construcción del sentido. Es decir, sus obras albergan una complejidad interactiva que se convierte en juego (gracias a su materialidad), curiosidad e interés por su lectura, una característica discursiva de especial valor para la formación y educación literaria del alumnado. Por tanto, de nuevo se propone la literatura del autor francés como material idóneo para la potenciación del desarrollo cognitivo y simbólico a través de la lectura lúdica de sus obras.

La lectura mediada en el fomento de la atención conjunta y sostenida

La concentración y la atención es una capacidad que debe estimularse y reforzarse siendo, por tanto, mejorable y entrenable. Asimismo, la lectura compartida resulta ser uno de los medios por excelencia para favorecer la formación literaria, la alfabetización temprana y el desarrollo integral de los niños/as (Goikoetxea y Martínez, 2015). Cuando ambas se conjugan, como se ha producido en el diseño y la metodología del presente TFG, se pueden lograr respuestas cognitivo-emocionales y sociales que implican o requieren de una atención conjunta y sostenida por parte del alumnado.

En esta misma línea, el estudio de Soares et al., (2020) sobre la lectura compartida con niños/as con autismo mostró que la figura del mediador es fundamental para la comprensión del relato literario. Gracias al apoyo de su voz, su entonación, sus preguntas, sus estrategias de reconducción de la atención o sus comentarios, los niños y las niñas con autismo

encuentran la orientación que necesitan para disfrutar del placer de la lectura. En este sentido, Goikoetxea y Martínez (2015) añaden que la lectura compartida potencia uno de los elementos clave en la adquisición del lenguaje, esto es, la atención sostenida que de forma conjunta el alumnado mantiene cuando está concentrado y reflexiona en torno a una misma lectura. Aunque estos resultados también son extrapolables al resto del alumnado, esta forma de atención resulta especialmente significativa para el alumnado con autismo que presenta déficits de atención y de uso del lenguaje.

Del mismo modo, según los resultados obtenidos en torno al objetivo 1 de la investigación, específicamente en las respuestas cognitivo-emocionales, se han identificado ciertas implicaciones beneficiosas para la atención del alumnado TEA. Como se ha señalado, la capacidad atencional de las personas con autismo es muy compleja y acostumbran a presentar dificultades para mantenerla en el tiempo. Por ello, se valoran positivamente los indicios de mejora observados, de forma que se logró que la atención sostenida en el tiempo mejorase debido a la aceptación, motivación, interés y curiosidad que despertaron las propuestas de Tullet en el alumnado participante.

El libro objeto en el desarrollo de la creatividad y la imaginación

Gianni Rodari (1991, p.132) ya afirmaba tener la impresión de que “en las estructuras del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y que al mismo tiempo va construyéndose, como instrumento indispensable para el conocimiento y dominio de lo real”. Así, la literatura y sus componentes creativos e imaginativos producen una transformación en el modo de pensar, así como de crear y expresar nuevas ideas (Guanoluisa et al., 2021). Esta idea está respaldada por la diversidad de respuestas creativas que se obtuvieron a lo largo de las situaciones de aprendizaje gracias a la propuesta literaria y artística del autor francés. Por ejemplo, la creación de Diego de nuevos movimientos en *La danza de las manos* o la inspiración de Katia al intentar plasmar el concepto del arte y estilo del Tullet.

Así, durante las lecturas, el libro cobró la dimensión de convertirse en un objeto lúdico que contempla varias posibilidades y que invita a la exploración y el descubrimiento. Por tanto, no sólo potenció un acercamiento hacia la lectura sino que, también, propició una apertura hacia el mundo de la imaginación y de la creatividad.

Además, Brocchetto y Mathias (2014) afirman que la materialidad de sus obras y la composición artística de sus imágenes puede crear una mediación intrigante entre la realidad que el ojo ve y la que el lector ve. Esto es así, porque el lector imagina la escena y le aporta un valor representacional, simbólico y enunciativo a las imágenes, llegando a establecer y activar conexiones entre el mundo concreto y el sensible.

En definitiva, los libros objeto interactivos, como los de Tullet, son obras inacabadas que exigen de la implicación y participación del lector a través de sus movimientos, de la emisión de sonidos y del poder de su propia imaginación (Tullet, 2019). De esta manera, los libros objeto constituyen un medio adecuado para estimular la creatividad y la imaginación de los lectores en formación.

La lectura compartida en la estimulación de la comunicación y de la interacción social

En esta investigación, las respuestas orales, indudablemente, se han visto estimuladas por la propuesta literaria de Hervé Tullet. Esta estimulación ha generado un uso del lenguaje con diferentes funciones, por ejemplo, para la expresión de opiniones, la emisión de sonidos, el cuestionamiento de preguntas, etc. Esto muestra que, poco a poco, van participando oralmente en la actividad de la lectura compartida. En el caso de las respuestas sociales, se han observado en menor cantidad dada la esperada baja capacidad de socialización dentro del espectro autista. No obstante, se dieron acuerdos e imitaciones que acarrearon una importante iniciación en la atención conjunta entre alumnos/as.

De acuerdo a lo mencionado, las iniciativas comunicativas se ven aumentadas conforme el alumnado se sumerge en la lectura compartida sobre las obras del autor francés. Es decir, son ellos y ellas, quienes toman la decisión de comunicar algo de manera espontánea, ya sea desde una respuesta oral con y sin significado (emisión de sonidos o comentarios), hasta una respuesta física (gestos o señalización) o emocional (muecas o expresiones faciales) con matices comunicadores.

Estos resultados, coinciden con investigaciones previas relacionadas con la lectura compartida. Por ejemplo, el estudio la referente a una tesis colectiva cuyo objetivo fue comprobar la implicación atencional y de la pragmática en la lectura compartida. Esta investigación se realizó en Centros de Atención Múltiple, con un grupo de 13 niños y niñas

con autismo de entre los 4 a los 7 años de edad. Los resultados mostraron que los libros son una herramienta que mejora y potencia la comunicación e interacción social, respectivamente. No obstante, el estudio detecta que la comunicación se potencia de forma diferente, incluyendo cualquier tipo de respuesta no verbal o atencional con respecto a los demás. Asimismo, se demuestra que las dificultades, normalmente asociadas al trastorno, como la baja comprensión del lenguaje o la ausencia de emisiones verbales se ven propiciadas de manera “no forzada”, gracias al uso de la lectura compartida y de la lectura (Moreno y Moreno, 2018).

Por otro lado, el vocabulario y el léxico ven mejorados en el alumno/a y en especial, en aquellos casos TEA carentes de la comunicación verbal o prelectores en general, que podrán comenzar a ser conscientes de que la escritura no es simplemente una sucesión de grafismos, sino que el lenguaje escrito se trata de un modo único de expresarse (Aguirre, 2012). Es decir, la lectura compartida, resulta una de las actividades más enriquecedoras que se pueden llevar a cabo, dado uno de sus mayores beneficios: la estimulación del lenguaje a través del aprendizaje a través del modelado. Por tanto, es posible considerarlo como un método de alfabetización temprana estrechamente vinculado con la estimulación de la sensibilidad fonológica, la decodificación de textos y con la comprensión lectora. Todo ello, con resultados conservados en el tiempo en forma de aprendizajes significativos para el prelector (Goikoetxea y Martínez, 2015).

La literatura, por ende, potencia la iniciación del alumnado en la comunicación a través de mensajes orales, gestos, escritos... lo que repercute, a su vez, en la mejora de sus capacidades para relacionarse con el entorno que les rodea de manera consubstancial. Es decir, al verse potenciada la capacidad de expresión, de forma inherente, se está potenciando ciertas habilidades de socialización. Incluso, en el educando con autismo, esa nueva capacidad de comunicación, acaba repercutiendo en sus respectivas vidas cotidianas, mejorando la calidad de sus interacciones sociales y la regulación emocional (Guanoluisa et al., 2021).

Por tanto, se puede afirmar que la lectura compartida es una actividad lúdica que potencia nuevos desempeños para el alumnado, en especial, para el estudiante con TEA. Sin embargo, se ha observado la necesidad de demostrar en qué medida está actividad potencia respuestas orales repetitivas o respuestas orales con intencionalidad comunicativa en estos niños y niñas (Moreno y Moreno, 2018).

5. Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones del estudio están relacionadas con el desarrollo del trabajo de campo, por las propias características de organización del aula TEA y por las dificultades para registrar las sesiones; es decir, se trataba de un contexto sensible que requería especial cuidado en los principios éticos de la investigación. De este modo, una de las principales limitaciones fue no poder contar con el permiso correspondiente para grabar las diferentes sesiones. Esto se debe al compromiso del centro con la privacidad de esta aula. Por este motivo, se ha tratado de contrarrestar esta limitación con una labor muy minuciosa de observación y con la obtención de otro tipo de datos, como la entrevista a la tutora o los documentos visuales. Otra dificultad deriva de la propia organización del horario, al haber tenido que desarrollar las situaciones de aprendizaje en la última sesión de la jornada escolar, ha podido influir, en ciertos momentos, en la capacidad de atención de los alumnos y alumnas ante las diferentes propuestas de intervención llevadas a cabo. Asimismo, la presencia de otras dos estudiantes en prácticas de grado medio en el aula, hizo que las sesiones fuesen repartidas equitativamente por la tutora del aula. En consecuencia, las sesiones destinadas a la implementación de la propuesta didáctica de este TFG fueron menos de las que en un principio se esperaba. Finalmente, se destaca la escasa investigación encontrada acerca de la educación literaria, como enseñanza específica, en niños y niñas con autismo, cuestión que ha repercutido en las publicaciones que han servido de referencia en este estudio.

6. Conclusiones

En la actualidad, la adecuada atención a la diversidad y la educación inclusiva son temas de especial interés que preocupan socialmente, como se recoge en la Agenda 2030; así, entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que promueve la Agenda, el reto número cuatro está centrado en la consecución de una educación que garantice “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 6). Con la finalidad de contribuir a este objetivo, se ha desarrollado el Trabajo Fin de Grado que se ha expuesto y cuyos principales contenidos y aportaciones se sintetizan a continuación.

En primer lugar, al aproximarse al Trastorno del Espectro Autista y tratar de comprenderlo, hay que tener en cuenta que cuando comenzó a detectarse llegó a relacionarse con la esquizofrenia y con la alteración psicótica. Ha sido relativamente reciente, en el año 2013, cuando el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders lo denominó como

“Trastorno del Espectro Autista” y lo categorizó como un tipo de trastorno del neurodesarrollo (Artigas-Pallarés y Paula, 2012). Por tanto, la definición actual hace referencia a un trastorno de origen neurobiológico con repercusiones en distintas áreas del desarrollo, como el área de la comunicación, la interacción social y la flexibilidad de pensamiento y conducta (Confederación de Autismo España, 2024).

En cuanto a la presencia del autismo, los datos indican que el 1/1.5% de la población europea presenta este trastorno (Autism Europe, 2019), que unas 450.000 personas han sido diagnosticadas en el territorio nacional español (Bustinduy, 2024) y que en Aragón se manejan datos que oscilan entre el 0.92% y el 2.2% de la población (INE, 2021). Esta presencia requiere de una respuesta educativa que, según Autism Europe (2019), debe sustentarse en los principios de individualización, estructuración, intensidad y generalización, y en la que se debe contar con la participación familiar.

Por su parte, en este TFG, como respuesta educativa, se ha abogado por la educación literaria por considerarla esencial en la formación de todo el alumnado y porque sus fundamentos atienden a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Así, la educación literaria se define como un proceso continuo que busca la capacitación del alumnado para la interpretación, valoración y apreciación de las obras literarias (Dueñas, 2013; Mendoza, 2004). De este modo, para poder desarrollar la educación literaria, es aconsejable aproximar la literatura desde los primeros años de vida (Cerrillo, 2013) y sentar ciertas bases a través del papel docente, como la adquisición de la conciencia narrativa y el sistema de símbolos, o la ampliación de la experiencia literaria por medio de las imágenes para facilitar la construcción de sentido (Colomer, 2001). Esta educación, a su vez, permitirá interactuar progresivamente con obras literarias de mayor complejidad y significación (Rosenblatt, 2002). Además, según Calvo (2022) las nuevas tecnologías y la aparición de nuevas necesidades educativas ha favorecido, como reacción, una revitalización del libro objeto en la escena contemporánea. Este hecho conlleva la creación de un nuevo discurso literario basado en la materialidad (Tabernero, 2022), por ello, Dueñas (2013) argumenta que la literatura seguirá manteniendo intactos sus beneficios para la educación en la actual sociedad tecnológica.

A partir de estos presupuestos teóricos, como propuesta de lectura para favorecer la educación literaria en un aula TEA, se han seleccionado las siguientes obras de Hervé Tullet: *Un libro* (Tullet, 2010); *Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet* (Tullet, 2015); *Un juego* (Tullet, 2016); *¡Oh! Un libro con sonidos* (Tullet, 2017) y *La danza de las manos* (Tullet,

2022). Actualmente, este autor de origen francés, es uno de los escritores e ilustradores infantiles más reconocidos y premiados, por la originalidad y calidad artística de sus obras. Así, tomando como referencia las claves de análisis de los libros ilustrados no ficcionales propuestas por Tabernero y Lalíena (2023), Sampériz et al. (2020) y Tabernero y Colón (2023), se concluye que, entre otras características, las obras de Tullet se definen por la combinación entre arte y literatura, el énfasis en la materialidad y el libro como objeto, la invitación a la interacción entre el lector y la obra o la hibridación entre la ficción y la no ficción. En definitiva, las obras seleccionadas se caracterizan por la interacción física y lúdica con el libro y la necesaria participación activa del lector en la construcción de sentido (Sampériz et al., 2020).

El contexto en el que se realizó la lectura de las obras de Tullet es un centro educativo público de Zaragoza preferente para la escolarización de alumnado con TEA. De este modo, la intervención didáctica se llevó a cabo en el aula de educación especial del centro. Por tanto, se trataba de un contexto especialmente vulnerable, un entorno único y valioso, en el que la intervención educativa adopta un papel significativo y profundo. Así, por un lado, se debía poner especial cuidado para no perturbar al alumnado e integrar la propuesta en el marco de la programación que era familiar para los participantes; por otro lado, según las observaciones previas realizadas, se consideraba que las obras de Tullet y la lectura compartida podrían resultar beneficiosas para el grupo. En definitiva, con el objetivo de indagar y valorar cómo los participantes respondían a las obras de Hervé Tullet, se diseñaron e implementaron cuatro situaciones de aprendizaje. La metodología se basó en el Diseño Universal del Aprendizaje (Pastor, 2018); en el aprendizaje cooperativo, como un modelo socializador que potencia las relaciones de interdependencia positiva entre iguales (Ferreiro y Calderón, 2006); y, fundamentalmente, en la lectura en voz alta por parte de la docente y la lectura compartida con todo el grupo, entendida como una práctica transversal de aproximación a los libros (Calonje, 2007) que favorece la educación literaria de todo el alumnado.

Durante la estancia en el centro educativo, como técnicas e instrumentos para la recogida de datos, se utilizó la observación directa, participante y no estructurada, el diario de campo, la entrevista semiestructurada a la tutora del aula y la recolección física de evidencias en formato fotográfico. Los datos fueron analizados desde un enfoque cualitativo; así, se identificaron diferentes categorías que se explican de forma narrativa en el informe de resultados sobre los dos objetivos específicos del estudio.

El primer objetivo que se planteó fue: *Observar e identificar las respuestas del alumnado en etapa escolar de un aula TEA ante las propuestas artístico-literarias de Hervé Tullet y contrastarlas con sus respuestas previas a las prácticas habituales del aula*. Para abordarlo, inicialmente, se tomó como referencia las categorías sobre los tipos de respuestas que los niños/as ofrecen ante la lectura en voz alta de álbumes ilustrados descritas por Sipe (2008). Relacionadas con estas categorías, pero también con algunas diferencias, las respuestas que se identificaron finalmente fueron la *respuesta oral*, la *respuesta física*, la *respuesta cognitivo-emocional*, la *respuesta creativa* y la *respuesta social*.

En relación con la *respuesta oral*, según los resultados, se observó que los/as alumnos/as con el lenguaje adquirido reforzaron sus habilidades comunicativas y utilizaron el lenguaje con diferentes funciones, algunas poco frecuentes en sus prácticas habituales. Del mismo modo, en el caso del alumnado carente de lenguaje, la literatura de Tullet supuso una estimulación en la producción oral distinta al lenguaje instrumental y funcional que acostumbraban a ejercitar. La *respuesta física* surgió en todo el alumnado de diferentes formas, según la etapa de desarrollo en la que se encontraban, aunque lo más sobresaliente es que comenzaron a utilizarla como un modo de participación en la obra literaria y en prácticas compartidas con el resto de compañeros. Sobre la categoría de *respuesta cognitivo-emocional*, pese a haber sido todo un reto para el alumnado participante, se ha identificado que la capacidad de atención sostenida en el tiempo se vio mejorada a causa de la interacción y participación activa en las obras. Además, el grupo clase mostró mayor facilidad para la transición entre la dispersión y la atención, algo poco habitual, según se había observado. Asimismo, se percibió que la vinculación emocional de esas obras con el entusiasmo, el asombro o la sorpresa ayudó al estudiantado a familiarizarse, rápidamente, con la naturaleza de este tipo de libros no ficcionales e interactivos, tras haber tenido un primer contacto con ellos.

Por lo que respecta a la *respuesta creativa*, se concluye que la propuesta artística y literaria de Hervé Tullet fomenta y despierta la creatividad en los estudiantes. No obstante, es necesario contar con cierto nivel de desarrollo cognitivo dada la capacidad de abstracción y comunicativa necesarias. Si se considera esta premisa, se estima que el estudiante con autismo puede potenciar destrezas complejas como la creatividad y la imaginación respecto a la propuesta artístico-literaria. Por último, la *respuesta social* observada también supuso cierto grado de logro, dada la complejidad asociada con este área dentro del autismo. Además, se detecta que la lectura compartida y en voz alta en combinación con las claves de las obras de Tullet generaron, de forma natural, una necesidad de interacción social. Es

importante, igualmente, tener en cuenta que las respuestas sociales en este alumnado se dan de manera sutil o alejada de lo que podría entenderse como interacción social. Por tanto, se concluye que la lectura compartida de los títulos del autor seleccionadas consiguió avivar la necesidad de la interacción social en el alumnado que presentaba dificultad para ello.

El segundo objetivo que se propuso en el estudio fue: *Identificar y proponer claves educativas de carácter inclusivo para la formación literaria del alumnado en etapa escolar, a partir de las respuestas observadas en un aula TEA*. La respuesta a este objetivo se conforma en torno a seis claves que tienen como finalidad responder a los desafíos de la escuela del siglo XXI desarrollando la educación literaria en contextos de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Las claves que se proponen parten de los resultados del objetivo 1 y de los resultados de otros estudios previos como los de Brocchetto y Mathias, 2014; Calvo y Tabernero, 2015; Moreno y Moreno, 2018; González, 2018; Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2019; Soares et al., 2020; e Iñamagua y Zambrano, 2024. Estas claves son las siguientes: *El álbum ilustrado ficcional y no ficcional dirigido a la infancia como medio de aproximación a la literatura y al arte; la materialidad del libro objeto en la estimulación sensorial y motriz; la lectura lúdica en el desarrollo cognitivo y simbólico; la lectura mediada en el fomento de la atención conjunta y sostenida; el libro objeto en el desarrollo de la creatividad y la imaginación; y, por último, la lectura compartida en la estimulación de la comunicación y de la interacción social*.

En este sentido, es necesario señalar la escasa investigación en torno a la enseñanza de la educación literaria en relación con el autismo. Por ello, al tratarse de un terreno poco explorado, se valoran especialmente los resultados y las aportaciones de este TFG para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la educación literaria en contextos de atención a la diversidad. De este modo, el desempeño de esta pequeña investigación de aula ha supuesto, en primer lugar, una oportunidad para el alumnado y para el aula de educación especial participantes. Gracias a la literatura de Tullet, se ha propiciado el contacto con libros artísticos, objetuales y lúdicos, y el grupo ha logrado experimentar la curiosidad, la interacción, el disfrute, la emoción, la atención sostenida o la creatividad ante sus obras.

Finalmente, desde una perspectiva personal, la realización del presente Trabajo Fin de Grado ha supuesto una oportunidad con la que culminar y poner en práctica todos los conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante los cuatro años de formación académica en el Grado de Magisterio en Educación Infantil. De igual modo, haber podido intervenir en un aula de

educación especial ha sido una experiencia gratificante, enriquecedora y emotiva. Además, he podido aprender de todo el equipo docente y educativo asociado a la educación con ciertas necesidades educativas especiales. Durante la estancia de prácticas en el centro, pude comprobar que se trataba de un equipo humano excepcional y sumamente dedicado, comprometido y entregado a la tarea educativa de potenciar el desarrollo integral de su alumnado, gracias a su conocimiento sobre diferentes metodologías, adaptaciones y respuestas educativas posibles y específicas. En definitiva, la oportunidad de haber propiciado el disfrute por la lectura en Ares, Óscar, Darío, Katia y Elena, ha logrado que mi pasión por la educación y por la literatura se intensifiquen.

Por último, se destaca que los resultados de la investigación realizada en el presente TFG han sido compartidos con el autor, Hervé Tullet, a modo de agradecimiento por su aportación y colaboración en el trabajo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Revista Educere*, 16 (53), 83-92.
- Albores Gallo, L., Hernández Guzmán, L., Díaz Pichardo, J. A. y Cortes Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental*, 31, 37-44.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (5th edition) American Psychiatric Association.
- Angrosino, M. (2014). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/lc/unizar/titulos/51834>
- Aragón, Departamento de educación, cultura y deporte. (2022). ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.. *Boletín Oficial de Aragón*, 18-7-2023, 136, 20230718001. https://educa.aragon.es/web/guest/-/normativa_infantil
- Aragón, Departamento de educación, cultura y deporte. (2023). Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 17-6-2022, 116, 2022061700. https://educa.aragon.es/web/guest/-/normativa_infantil
- Argente del Castillo Pizarro, M.T. y Gómez Campos, B. (2006). “Animación a la lectura en Educación Infantil: Una experiencia en 3 años”. *Revista digital “Práctica docente”*, 4.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.

Autism Europe. (2019). *People with Autism Spectrum Disorder. Identification, Understanding, Intervention*. Autism Europe.

Bataillon, S. (2023). Hervé Tullet: « En art, les enfants ont beaucoup à nous apprendre par leur spontanéité ». *La Croix L'Hebdo*, 42-45.

Blanchard, A. (2021). Une expo idéale. *Comment ça marche?*, 323, 165-169.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Brocchetto F. y Mathias A.P. (2014). A dimensão não verbal no livro literário para criança Revista Contrapontos Eletrônica, 14 (3), 425-477.

Barriónuevo, J.A. (2012). Hervé Tullet: “Siempre hay debate acerca del futuro de los libros, y yo odio este debate”. *Un periodista en el bolsillo*.
<https://unperiodistaenelbolsillo.com/herve-tullet-siempre-hay-debate-acerca-del-futuro-de-los-libros-y-yo-odio-este-debate/>

Cain, M.A. (2015). Children’s books for building character and empathy. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-94. <https://doi.org/10.26522/jitp.v21i.3516>

Calonje, P. (2007). Especial: lectura en voz alta. *Educación y biblioteca*, 19 (157), 30-39.

Calvo V. y Tabernero, R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 47-66.

Calvo, V. (2022). La lectura en la sociedad digital, en Tabernero, R. (Ed.) *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Carr, E. (1998). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados. *Revista Siglo Cero*, 29 (179), 5-10.

Carranza, M. (2004). Entrar y descubrir qué pasa en... El libro en el libro en el libro de Jörg Müller. *Revista Imaginaria*, 140.

CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield.

Cerrillo, P. (2012). *Educación literaria y canon escolar de lecturas*. Leer. Publicaciones Ministerio de Educación.

Cerrillo, P. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.

Cerrillo P. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria, en A. Díez Mediavilla, V. Escandell Maestre. y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 32-41. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/64749>

Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 12, 157-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22 (4), 1-19.

Colón, M. J., Senís, J. y Calvo, V. (2022). Libros que son más que libros. Metalepsis, metaficción y materialidad en el libro-objeto infantil, en Margarida Ramos A. (Coord.) *Livro-objeto: metaficcão, hibridismo e intertextualidade*. Edições Húmus. <http://hdl.handle.net/10773/36559>

Confederación Autismo España (2021). *Accesibilidad cognitiva. Orientaciones sobre medidas para favorecer la accesibilidad cognitiva*. Autismo España.

Confederación Autismo España. (2023). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo: Curso 2021-2022*. Autismo España.

Confederación Autismo España. (2024). *Qué es el autismo*. Autismo España. <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo/>

Corbí Sáez, M. I., Llorca Tonda, M.A., Macillas Piquer, I., Martí, A., Marques de Almeida Bouiz, A., López, F. y Galvan Llorente, J. (2020). La lectura en voz alta en lenguas y literaturas como herramienta de motivación y aprendizaje significativo, en *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2019-20*. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/111748>

- Cova, Y., (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 2018\ 1629. *Boletín Oficial del Estado*, 19-1-2021, 340, 2020-17264.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Federación Autismo Castilla y León. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Junta Castilla y León.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/176>
- Fernández Seron, C. G. (2010). “El cuento como recurso didáctico”. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 26.
<https://www.csif.es/es/articulo/andalucia/educacion/39105>
- Fragnol, C. (29 de abril de 2022). Rencontre: l'auteur et artiste Hervé Tullet en quête d'une “expo idéale”. *ArtistikRezo*.
<https://www.artistikrezo.com/art/litterature/rencontre-lauteur-et-artiste-herve-tullet-en-quete-dune-expo-ideale.html>
- French, A. (26 de julio de 2019). ‘The future is creativity’: Children’s book author Hervé Tullet nurtures kids’ imaginations at ICA LA. *Los Angeles Times*.
- Garza, F.J. (2007). *Manual para padres y madres de niños autistas*. Confederación Asperger España.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18 (1), 303-324.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12334>

González, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66 (3), 365-374.
<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>

González, C. X. (2020). Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con Trastorno del Espectro Autista. *Summa Psicología UST*, 17 (2), 149-165.

Guanoluisa, D. P., Álvarez Mérida, A. J., Izurieta Mena, L. F. y Paredes, R. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. *Revista Educare*, 25 (1), 421-437.

Gutiérrez, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16 (2), 17-26.
http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356

Iñamagua, S. E. y Zambrano, W. (2024). Las actividades lúdicas en el desarrollo de la motricidad fina en los niños con Trastorno del Espectro Autista en el Nivel de Inicial II. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (2), 2080-2093
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2009>

Jimenez Ortíz, M. L. y Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 5 (10), 151-170.

Jordán Cristóbal, C. (2015). Trastorno del espectro del autismo: implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128), 775-787.
<https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400006>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, 217-250.

Kümmerling-Meibauer, B. y Meibauer, J. (2019). Picturebooks as Objects. *Libri et Liberi*, 8 (2), 257-278.

Lázaro Tortosa, F. y Marco Arenas, M. (2014). El proyecto Peana y la metodología Teacch en el aula de transición a la vida adulta, en Navarro, J.; Gracia, M^a. D.; Lineros, R.; y Soto, F. J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Consejería de Educación, Cultura y Universidades de Murcia.

Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciado*, 28, 251-269.

Lozano Martinez, J. (2010). Trastornos del espectro autista. *Revista padres y maestros*, 331, 21-26.

Maudet, E. (21 de abril de 2022). Le portrait. Hervé Tullet, le seul et ludique. *Libération*.
https://www.liberation.fr/portraits/herve-tullet-le-seul-et-ludique-20220421_OMNNUGTB6JBCTMFZQKLALUMCRI/

Mendoza, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.

Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil, en Utanda, M. C.; Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022*. Subdirección general de estadística y estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022.htm>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022). *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista*. UNICEF República Dominicana.

Mira, R. y Grau, C. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (5), 113-132.

Monserrate, C. y Carmita, L. (2021). La narrativa literaria como estrategia docente para la atención de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 5 (9), 54-74.

Moreno, L. C. y Moreno, E. (2018). Atención conjunta y habilidades pragmáticas presentes en una sesión de lectura compartida con niños de 4 a 7 años diagnosticados con

trastorno del espectro autista. [Tesis colectiva, Universidad Autónoma de Querétaro]
<https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9403>

Onrubia, J. y Mayordomo, R. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.

Organización Mundial de la Salud. (21 de marzo del 2014). Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista [Informe de la Secretaría]
<https://iris.who.int/handle/10665/170541>

Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.

Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata.

Paula Pérez, I. (2013). Coocurrencia entre ansiedad y autismo. Las hipótesis del error social y de la carga alostática. *Revista Neurología*, 56 (1), 45-59.

Pérez García, C. (2022). Humanidades digitales y educación literaria: oportunidades y retos. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 42, 1-33.

Potet, F. (27 de marzo de 2022). Un apéro avec Hervé Tullet: «Donnez-moi le Palais de Tokyo et je m'amuserai avec». *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2022/03/27/un-apero-avec-herve-tullet-donnez-moi-le-palais-de-tokyo-et-je-m-amuserai-avec_6119352_4500055.html

Ramos, F. B. y Paiva, A. P. (2014). Dimensão não verbal no livro literário para crianças. *Revista Contrapontos*, 14 (3), 425-447.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara.

Romero Pérez, S. (2017). *Estudio de la cohesión en el discurso narrativo de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de La Laguna] <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/5268>

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de cultura económica.

Ruggieri V. y Arberas C. (2016). Autismo en las mujeres: aspectos clínicos, neurobiológicos y genéticos. *Revista de Neurología*, 62 (1), 21-26.

Sampériz Hernández, M., Tabernero Sala, R., Colón Castillo, M. J. y Manrique Gil, N. (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 73-90.

Sampériz Hernández, M. (2022). Del libro informativo al libro ilustrado de no ficción, en Tabernero, R. (Ed.) *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Sandoval Paz, C. E. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2).

Sanz Vicario, T. (1993). Trastornos Autistas del contacto afectivo, Leo Kanner. *Revista Siglo Cero*, 149, 217-250.

Sipe, L. R. (2008). Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom. Teachers College Press.

Soares, E., Miller, T., Ciffone, K. y Read, K. (2020). E-books for children with autism: Best read alone or with a therapist? *Child Language Teaching and Therapy*, 36 (1), 3–74. <https://doi.org/10.1177/0265659020903795>

Tabernero Sala, R. (2005). Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Tabernero Sala, R. (2019). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Tabernero Salas, R. (2022). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital, en Tabernero, R. (Ed.) *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.

Tabernero Sala, R. y Colón Castillo, M.J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 23 (75). <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>

Thwaite, A. (2019). Halliday's View of Child Language Learning: Has it been Misinterpreted?. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 43-59. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.3>

Tortosa Nicolás, F. y Guillén Medina, C. (septiembre de 2003). TEACCH, más que un programa para la comunicación [Texto de comunicación]. *I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Murcia. I Jornadas de Comunicación Aumentativa y Alternativa, Murcia.

Tullet, H. (2010). *Un libro*. Kókinos.

Tullet, H. (2015). *Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet*. Phaidon.

Tullet, H. (2016). *Un juego*. Kókinos.

Tullet, H. (2017). *¡Oh! Un libro con sonidos*. Kókinos.

Tullet, H. (2022). *La danza de las manos*. Kókinos.

Tullet, H. (2024). *Hervé tullet* [Página Web]. <https://herve-tullet.com/>

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Vásquez, R. P (2016). *Diseño de recursos educativos multimedia para conocer, comprender y concienciar acerca del Trastorno Espectro Autista (TEA), dirigido a escolares y familiares*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad del Azuay] <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/7039>

Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C. y Verde Cagiao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del*

espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes. Confederación Autismo España.

Wing, L. & Gould, J. (1979). *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
<https://doi.org/10.1007/BF01531288>

World Health Organization (15 de noviembre de 2023). *Autismo*. WHO.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Anexos

Anexo 1. Diario de campo: situaciones de aprendizaje

1 En la **primera situación de aprendizaje**, se ha realizado una de las rutinas de aula: la “rutina **2** del cuento”. Así, se comienza con la escucha de la canción que asocian a la misma.

3 Tras escucharla, la primera lectura compartida de *Un libro* de Hervé Tullet, no comienza **4** hasta que aquellos alumnos no verbales (Ares y Óscar) presionaran el pictograma con sonido **5** del “cuento”. Además, durante toda la lectura ha estado la presencia de un comunicador con **6** el que poder ofrecerles la oportunidad de emplearlo en caso de ser necesario, sin embargo **7** todavía se encuentran en un estado inicial del aprendizaje de su manejo, por lo que no lo han **8** empleado.

9 La lectura, de aproximadamente 14 minutos, se ha leído al completo y sin apoyo visual de **10** ningún tipo. Sólo se ha necesitado la obra, la mediadora y los cinco alumnos receptores del **11** aula. Otras dos niñas de tercero de infantil, fuera del proyecto investigador, han acompañado **12** a Darío por su trabajo en torno al establecimiento de vínculos socio emocionales saludables. **13** En total, han estado presentes 7 estudiantes.

14 Al comienzo, los tres más pequeños (Ares, Óscar y Darío), no miraban, ni mostraban **15** atención por la lectura. Ha sido cuestión de segundos que la tutora del aula interviniere. Por **16** tanto, es relevante confirmar el papel continuado tanto de la tutora del aula, como de la **17** auxiliar en la reconducción de la atención hacia la lectura, durante las primeras páginas de la **18** misma.

19 También, es importante mencionar que a lo largo de la lectura, se ha tenido en cuenta una **20** entonación muy expresiva e incluso, llegar a ofrecer a un alumno/a en concreto poder llevar a **21** cabo la acción. Esto es así, ya que al comienzo, el alumnado en general estaba especialmente **22** retraído y tímido ante la propuesta literaria. Parece que cierto cambio estaba produciéndose **23** en sus concepciones sobre qué son los libros.

24 Progresivamente, se han ido familiarizando con la propuesta hasta llegar un momento (mitad **25** de la lectura) en el que todos y todas querían realizar cada una de las diferentes propuestas. **26** Ha supuesto una gran apertura en cuanto a la actitud con la que afrontan la lectura; sin **27** embargo, el tiempo de espera ha ido aumentando sus momentos de desconexión.

28 En algunas ocasiones, los apoyos han recalcado el texto de la obra con “órdenes” de tipo **29** imperativo; como si de palabras clave se tratase, procedían a repetir ciertas órdenes e incluso, **30** a demostrar física y visualmente alguna de las peticiones; así ha sido como todos y todas, han **31** logrado alcanzar la comprensión de aquello que el autor les invita a realizar en su obra.

32 En el caso de Ares, su atención limitada se ha mantenido durante la lectura. Sin embargo, ha **33** mostrado plena atención en los momentos más llamativos, como el final: los círculos se van **34** haciendo más y más grandes.

35 Ares y Óscar parecían no comprender el texto en su formato oral, ya que al ofrecerles el libro **36** para la ejecución de una acción sobre el mismo, no han mostrado respuesta alguna. Por ello, **37** espontáneamente cuando ambos realizaban acciones sobre el libro, se les han recalcado **38** ciertos imperativos del texto como “pretar”, “mover” o “soplar”. De los alumnos de infantil, **39** sólo Darío ha comprendido el mensaje del texto con sólo leerlo en voz alta.

40 Elena y Katia, se han mostrado muy interesadas en la propuesta desde el inicio pero han ido **41** perdiendo la capacidad de atención, conforme se iba acercando el final. La extensión de los **42** comentados tiempos de espera, les ha conducido a comenzar a desviar sus miradas o a **43** manipular algunos de los cojines del espacio.

44 No obstante, su atención la mayor parte del tiempo se ha mantenido sostenida e involucrada. **45** De hecho, Elena ha querido crear un nuevo modo de hacer multiplicarse los círculos de **46** colores: hacer un chasquido con los dedos acompañado del sonido “chip”. Su notable **47** emoción, incluso, la ha expresado espontáneamente: “cuántas cosas pasan en este libro”.

48 En ninguno de ambos casos, han necesitado volver a recalcar oralmente ningún aspecto del **49** mensaje transmitido, como con Darío. Sin embargo, Katia, no ha llegado a comprender **50** cuando tenía que prestar cinco veces el círculo rojo (p.13 y 14), ya que ha procedido a contar **51** hasta cinco los ya multiplicados círculos amarillos.

52 En la lectura se han ido sucediendo diversas expresiones faciales como sonrisas, risas y **53** expectación al descubrir el cambio de la acción sobre el libro, etc. Por ejemplo, al tener que **54** sacudir el libro (p.25 y 26), se ha producido una excitación por involucrarse en lectura y **55** desde entonces, la participación física se ha mantenido hasta el final. Excepcionalmente, se **56** han producido ciertas miradas o atenciones desviadas a otros objetos del entorno, al principio **57** en Óscar, Ares y Darío; al final, en Katia y en menor cantidad, en Elena.

58 Al acabar la lectura, durante un minuto aproximadamente, Óscar ha querido coger el cuento.
59 Lo ha abierto e intentado tocar acariciando y rascando los puntos para probar, por él mismo,
60 qué pasa al hacerlo sobre el libro. Ha pasado las páginas y ha acariciado con sus dedos el
61 canto del libro.

62 Tras esos segundos, ha dejado el libro y han procedido a llenar sus libros de comunicación.
63 En el caso de primaria, son ellas quienes lo hacen y en el caso de infantil, es la tutora del aula
64 quien los cumplimenta. Mientras, los tres alumnos de infantil, han disfrutado de 15 minutos
65 de juego libre antes de ir a casa o al comedor.

66 **En la segunda de las situaciones de aprendizaje**, la lectura de *¡Oh! Un libro con sonidos* ha
67 comenzado de la misma manera, con la rutina de cuento del aula. Sólo han estado presentes
68 Óscar, Katia y Elena. Ares, estaba en su hora de psicomotricidad y a Darío, le ha surgido un
69 imprevisto de tipo socio emocional, que han debido acotar en el momento.

70 Esta segunda lectura compartida, ha durado alrededor de 12 minutos y la tutora del aula, ha
71 preparado desde el inicio la presencia del comunicador y de un cuaderno de comunicación.
72 En ambos, había preparado previamente un apartado específico con diferentes figuras
73 geométricas, colores, números, letras y ciertas acciones simples, como pulsar o contar. Al
74 estar Óscar (no verbal), se ha empleado el comunicador para incentivar su uso e ir
75 presentando ciertas opciones. Por ejemplo, la tutora pulsaba el pictograma de la vocal *O* para
76 incentivar la producción del sonido en el pequeño.

77 Se han mostrado dispersos y con menor capacidad de atención, en general. Se intuía que
78 podía ser a causa del día que llevaban. La tutora de aula ha comentado que desde primera
79 hora de la mañana, les había costado mucho conectar y concentrarse. Ese estado pudo influir
80 en el recibimiento de la segunda lectura, que ha terminado siendo sutilmente acortada.

81 Cabe señalar que Elena, desde el principio ha estado atenta a lo que estaba sucediendo. Esto
82 es debido a que nada más comenzar a observar el tipo de propuesta que se trataba, ha
83 preguntado: “¿de dónde salen los sonidos?”.

84 Sin embargo, ha sido cuestión de recordar durante las primeras páginas el tipo de cuento y
85 comenzar a mostrar mucho interés (a partir de la p.9 y 10). Con ello, su actitud ha ido
86 fluctuando en función de si la propuesta que se les presenta les llama la atención o les motiva.

87 Esta regla, ha sido excepción para Óscar, que se ha negado desde el inicio a atender a la
88 lectura. No ha querido participar y se enfadaba, al solicitar su participación. De hecho, ha
89 llegado a hacer muecas con su expresión facial que mostraba desagrado y negativa ante la
90 propuesta. En alguna ocasión, ha emitido el sonido de *Oh* con matices expresivos de queja y
91 descontento.

92 No obstante, por lo general para los tres, se han mostrado implicados, igual que en la previa
93 lectura, en aquellas páginas o motivos que les ha llamado la atención.

94 Uno de los aspectos en el que más han participado han sido los juegos con las diferentes
95 intensidades del sonido; como producir sonidos de menor a mayor intensidad (p.9 y 10). Uno
96 de los que menos les ha llamado la atención es contar en “*Oh*” (p.13 y 14). En estas páginas,
97 no sólo Katia sino que Elena, tampoco ha comprendido que significa contar de este modo.
98 Por tanto, han contado cada una de las filas de puntos siguiendo la secuencia numérica del
99 uno al cinco. Óscar no ha participado en esta acción y ha pasado sus dedos por las filas de
100 puntos.

101 Elena en una de las propuestas de imitar el sonido expresando frío a través del mismo, no ha
102 llegado a aclararse en torno al motivo de la propuesta. De forma espontánea y natural, ha
103 preguntado: “¿quién tiene frío?”. Su baja capacidad de abstracción, le impedía aportar
104 simbolismo a la propuesta.

105 Otro de los momentos de más expectación y motivación ha sido la aparición de un nuevo
106 amigo “*Ah*” (p.29 y 30). La combinación y sucesión de los diferentes sonidos, han causado
107 risas en Elena y diversión en Katia, al asemejarse un juego de tipo sonoro. Óscar, en
108 concreto, se ha mostrado extremadamente concentrado en pasar el dedo por los diferentes
109 motivos e imitar los sonidos escuchados en sus compañeras, aunque sin un criterio
110 reconocible aparentemente. Es decir, focalizándose en la experimentación.

111 Una de las páginas en las que mejor han captado el simbolismo de la propuesta fue cuando
112 *Oh* y *Ah* juegan y se divierten (p.35 y 36). Tanto Katia como Elena, han producido sonidos
113 desde una entonación alegre y moviendo sus cabezas de lado a lado, simulando la diversión
114 por estar jugando y divirtiéndose.

115 Óscar, en las páginas siguientes (p.37 y 38) ha entonado los sonidos de tal manera que ha
116 producido involuntariamente un tipo de secuencia melódica repetitiva, mientras pasaba el

117 dedo índice por los círculos y se esforzaba por producir dos veces cada sonido y alternarlos:

118 “*Oh oh, Ah ah, Oh oh, Ah ah...*”.

119 Por otro lado, Elena no ha sido la única que ha querido dar rienda suelta a su imaginación,

120 sino que Katia también se ha unido en la inventiva de un nuevo sonido para el tercer amigo

121 (p.46 y 47). Se ha producido el siguiente diálogo:

122 - Katia: el amarillo se llama un sol

123 - Elena: ¡es amarillo! Podemos llamarle A, E, I, O ... U. ¡Se llamará U!

124 Así, Katia y Elena, sin pronunciar más palabras se han puesto de acuerdo en llamarle *U* y así

125 se lo han comunicado a Óscar. Sin embargo, este, no ha comprendido qué estaba sucediendo.

126 Desde la aparición de este tercer amigo y hasta el final se ha limitado a tocar y presionar los

127 puntos, a imitar los sonidos de sus compañeras y a coger el libro para agitarlo y tocarlo.

128 A partir de la aparición de *U*, ha sido evidente para ambas alumnas de primaria, la dificultad

129 de recordar el sonido asociado a cada color. Sobre todo, cuando salen de paseo juntas (p.48 y

130 49). Además, en la propuesta de imitar a través de matices expresivos el sonido del cantar de

131 un pájaro (p.56 y 57), les ha resultado complejo. En la imitación de coches (p.54 y 55), en

132 contraste, no han tenido esa misma dificultad.

133 En la propuesta de crear un nuevo idioma combinando los tres tipos de sonidos (p.58 y 59) a

134 Katia y Elena les ha resultado extremadamente gracioso, ya que han elevado el volumen de

135 sus emisiones, han jugado con los sonidos y se les han escapado risas momentáneas, entre

136 medio de las producciones. La propuesta de este “juego sonoro” ha sido muy motivadora.

137 Al final de la lectura, Tullet pregunta a los espectadores “¿verdad que dan ganas de inventar

138 un montón de sonidos nuevos?” (p.60 y 61) y en las dos páginas siguientes, aparece un gran

139 mosaico de colores (p.62 y 63). Katia, por primera vez, ha sido espontánea en su comentario

140 y sorprendida ha dicho: “¡Cuántos colores! ¡Qué bonito!”.

141 Posteriormente a la lectura, mientras Óscar jugaba y las dos alumnas de primaria rellenaban

142 su cuaderno de comunicación, la maestra ha comentado haber sido una lectura-reto ya que es

143 “complicado procesar la información y producir sonidos”. Ha afirmado que “requiere un

144 procesamiento de la información a nivel cognitivo de triple vertiente: la comprensión de la

145 petición del cuento, la asociación del sonido a este dibujo que estoy viendo y la emisión

146 puramente verbal de ese sonido que le estamos asociando”.

147 En la tercera situación de aprendizaje, se ha realizado una nueva lectura, con la ya
148 especificada rutina de aula. En esta ocasión, han estado presentes Ares, Darío, Katia y Elena.
149 Óscar, no ha venido al colegio por una afección estacional. Importante mencionar que
150 también ha participado un alumno de tercero de infantil, compañero de Darío, por su ya
151 comentado trabajo socio emocional y un alumno con autismo de primaria, que no debería de
152 haber estado en el aula. Por un percance externo al aula, su PT de apoyo no ha podido estar
153 con él. Apuntar, también, la presencia del comunicador de uso exclusivo para Ares.

154 Una vez sentados en el rincón, se les ha preguntado repetir cualquiera de los dos títulos ya
155 conocidos en las dos lecturas anteriores. La idea ha suscitado un generalizado descontento
156 que ha sido expresado oralmente por Darío, Elena y Katia.

157 A partir de este momento, se han comenzado a mostrar irritables e inquietos, por lo que se ha
158 realizado la lectura de un nuevo título: *La danza de las manos*. Quizá, ha sido la lectura con
159 mayor contraste entre la falta de atención y la extrema atención. Al igual que en la lectura
160 anterior, la menor o mayor motivación ha sido cambiante, según si lo que se les estaba
161 presentando, les estaba resultando atractivo o no. No obstante, la diferencia entre ambos
162 estados ha sido mucho más notable.

163 Consecuentemente, la presencia del alumno de tercero de infantil ha supuesto un factor
164 influyente en el transcurso de la lectura. Dicho alumno tiene muchos problemas de conducta
165 y de regulación emocional de la frustración. Darío, en la última semana comenzó a pasar
166 tiempo con él, llegando a repercutir negativamente en su estado emocional diario. Por ello,
167 Darío se ha mostrado muy atento por momentos y en otros, distraído ante la presencia de su
168 compañero.

169 Por su parte, Ares, también se ha mostrado especialmente disperso y sólo ha mantenido el
170 foco en la lectura con el apoyo de la tutora del aula, quién ha estado reconduciendo
171 continuamente la atención. Salvo momentos como el inicio de la lectura, cuando al ver la
172 silueta de una mano en la portada y recordar los efectos interactivos de la literatura de Tullet,
173 ha posado su mano por iniciativa propia.

174 Esta atención inicial, ha sido compartida por el resto y ha sorprendido gratamente, la
175 diferencia en tamaño de este título. Darío, lo ha comparado con otro libro de semejante
176 tamaño, que tiene en su casa: “ Yo tengo un cuento igual que esté, así de gigante en mi casa”.

177 En las propuestas que sí han participado al completo, ha sido el reto de poner la mano de lado
178 e intentar no tocar los puntos (p.15 y 16) y al tener que levantar la mano como si de un cohete
179 se tratase (p.25 y 26) y posteriormente, volver a aterrizar en el libro (p.47 y 48).

180 Cabe destacar que del viaje por el aire entre el despegue y el aterrizaje, ha sido acortado por
181 petición explícita de la maestra: “¿Queda mucho? Acorta, porque no van a aguantar”. Por
182 tanto, al preparar exhaustivamente todas las lecturas, de manera espontánea, el viaje de las
183 manos se ha limitado al despegue, a posarse en la nariz (p. 43 y 44) y quedarse inmóvil en el
184 aire, para acabar bajando como una hoja (p.45 y 46) y finalmente, aterrizar.

185 No obstante, pese a la especial dispersión de esta lectura compartida, en las páginas en las
186 que sí han respondido, se han producido hechos muy significativos.

187 Darío, en dicho viaje de las manos, ha jugado a crear dibujos por el aire como si de una
188 recreación imaginaria de las líneas y curvas, propias del estilo de Tullet, se tratase hasta llegar
189 al momento del aterrizaje mencionado. Katia, Elena y Darío han tendido a musicalizar las
190 acciones o movimientos de las manos. Por ejemplo, a través de onomatopeyas imitar el
191 sonido de un cohete despegando, de los saltos de un punto a otro, etc.

192 Tras la lectura, voluntariamente, el alumnado ha querido celebrar el final del viaje (p.47 y 48)
193 aplaudiendo de manera silenciosa haciendo movimientos libres y naturales con sus manos.
194 Completa danza de manos espontáneas y con matices emocionales, ya que han estado muy
195 animados por ver cómo podían continuar con la creación de movimientos de manera natural,
196 siguiendo el ejemplo de la propuesta del libro.

197 Una vez finalizada la rutina del cuento (10 minutos aproximadamente), se les ha propuesto
198 crear caminos con la propuesta del autor: *Un juego*. El juego ha sido iniciado de manera
199 guiada y mediada, en conjunto con la tutora del aula. Sólo Elena y Katia, han querido
200 continuar jugando. Es cierto, que la duración del juego ha sido realmente corta (5 minutos).

201 Durante esos minutos, han observado todas las piezas, han visto que hay parejas y han
202 intentado conectarlas, sin seguir ningún tipo de criterio aparentemente. Simplemente, querían
203 hacer coincidir el motivo de las diferentes tarjetas. Así, han construido un pequeño camino

204 Darío no ha querido participar a causa de la presencia de su compañero de clase, le ha
205 imitado y adoptado su negativa como propia. Ares, en cuanto ha podido, se ha escabullido a
206 manipular todo aquel mecanismo que le llame la atención. En concreto, la rotación de un
207 globo terráqueo sobre sí mismo.

208 Al final de la sesión, curiosamente Katia se ha acercado a una de las mesas, donde se
209 encontraban dispuestos los tres títulos presentados y se ha quedado observando. Tras unos
210 segundos, en un intento por conocer qué estaba pensando, se ha producido el siguiente
211 diálogo:

212 - Investigadora: ¿Qué estás pensando Katia?

213 A lo que Katia ha señalado los libros y seguidamente, he vuelto a insistir...

214 - Investigadora: ¿Cuál es el libro que más te ha gustado?

215 Sin pronunciar palabra alguna, ha acariciado el libro de *¡Oh! Un libro con sonidos*.

216 **Como última situación de aprendizaje**, se les ha planteado realizar un atelier o taller
217 artístico, diseñado por el mismísimo Hervé. Así bien, vinculando sus reacciones en las dos
218 anteriores lecturas, se vincularon ambas obras al taller de *El gran atasco*.

219 Ha sido así, como el alumnado tuvo la oportunidad de poder realizar un taller basado en el
220 estilo artístico y en la lectura de Hervé Tullet, combinando aquello por lo que más interés han
221 mostrado y, por ende, asociar al autor: el movimiento, el color y el sonido.

222 Con ello, hemos comenzado en asamblea (unos 5 minutos aproximadamente) y en esta
223 ocasión, se les ha anticipado el taller de forma oral y visual, mediante una secuencia de
224 acción, al no contar con una rutina específica. Esta novedad les ha producido expectación,
225 emoción y alegría compartidas por los cuatro alumnos presentes.

226 Una vez colocadas las batas, se les ha invitado a ocupar el espacio, a coger un pincel y
227 empezar a imaginar que era un coche. Cogiendo un poco de pintura, tenían que crear viajes y
228 caminos, mediante líneas, curvas, garabatos, bucles... de forma libre y sin chocarse con los
229 obstáculos. Desde el comienzo de la propuesta, todos han mostrado buena aceptación y
230 máxima atención.

231 Katia, al principio, no ha entendido que los obstáculos tenían que estar quietos por lo que los
232 ha tocado y los ha movido ligeramente de su sitio. Seguidamente, a través del modelado, se le
233 ha mostrado el objetivo pero de forma visual y así, ha sabido comprender el cometido de los
234 obstáculos situados sobre el papel.

235 Darío y Elena lo han captado por la vía oral. Óscar, mediante la complementación del
236 mensaje oral con el comunicador, así como resaltando las palabras clave: “pintar”, “sin
237 chocar”, “coger”, etc.

238 En esta primera parte del taller, han estado 15 minutos pintando sin parar y desde un estado
239 generalizado, de calma y relajación. Pintar, les ha divertido por sus risas y expresiones
240 faciales de diversión, pero lo han hecho desde la serenidad y no desde la excitación. Todos
241 han querido probar el efecto de todos los colores sobre el blanco del papel.

242 Con los primeros trazos de color, Darío y Elena conforme han ido cogiendo pintura de
243 diferentes colores, han ido nombrándolos. Darío, ha ido juntando colores sobre el papel y
244 descubriendo la aparición de nuevos colores con mucha alegría dada su entonación: “¡Un
245 color nuevo! ¡Sí! ¡Podemos crear todos los colores que queramos!”. También lo ha hecho, en
246 el proceso inverso observando las mezclas de diferentes colores e identificando los colores
247 empleados para dicha mezcla.

248 A Elena y Darío, les ha motivado mucho imaginar que el pincel era un coche. Mientras
249 estaban pintando, realizaban espontáneamente ciertos sonidos vinculados al propio
250 movimiento de pintar sobre el papel. Por ejemplo, Darío ha emitido el sonido de un coche de
251 carreras (“brum brum”) y Elena, pequeñas onomatopeyas al hacer puntos o saltos sobre el
252 papel (“pop, pop, pop”).

253 En el caso de Elena, la necesidad de mantenerse siempre limpia tanto sus manos como su
254 ropa. Cada vez que se ha manchado decidía por iniciativa propia, acudir al baño y coger un
255 trozo de papel para limpiarse. No le ha gustado la sensación de la pintura seca en los dedos,
256 ya que ha afirmado que “los dedos se te quedan quietos y no se pueden mover” con cierta
257 expresión facial de desagrado.

258 Katia ha estado sumamente concentrada en lo que estaba haciendo: una infinitud de círculos
259 alrededor de uno de los obstáculos. Esta voluntaria creación, ha mostrado la capacidad de la
260 pequeña de inspirarse en el estilo del autor observado en las obras.

261 Óscar se ha mantenido muy relajado y en un estado de experimentación motriz y sensorial
262 que le ha mantenido muy concentrado del principio al fin. El alumno ha observado el efecto
263 de la pintura sobre el papel, llegando a romperlo. También, ha probado a pintar en un mismo
264 sitio hasta comprobar si se rompía y, tras ello, ha sentido la necesidad de pintar sobre su
265 cuerpo

266 En una segunda parte del taller, debían parar y con los obstáculos retirados, jugar a dibujar y **267** crear su propia ciudad y terminar con ello, su obra colectiva.

268 Han estado otros 10 minutos sin parar de pintar, algún caso como Katia ha estado un par de **269** minutos añadidos por no querer terminar. Ha sido la última en empezar y comprender el **270** taller, pero una vez mimetizada en la propuesta, ha sido la última en querer acabar.

271 Elena, Katia y Darío han dibujado flores, personas, animales, plantas... desde un aura de **272** alegría compartida. Óscar, se ha limitado a seguir experimentando todas las posibilidades con **273** el color, el papel y el pincel. Como hecho significativo, Katia, ha dibujado una flor roja muy **274** similar a una de las propuestas de taller y obra de Tullet, *Flores*.

275 Por otro lado, Dario, ha dibujado en un momento muy concreto una persona desde una **276** alegría que camuflaba sentimientos previos a esta creación, poco agradables hacia el **277** compañero representado. Se trata del novedoso amigo de su clase, que precisamente le **278** acompañó en la anterior situación de aprendizaje. Le ha dibujado en un tamaño menor al **279** dibujo de sí mismo, mientras afirmaba: “es malo” y lo ha acompañado con la acción de pintar **280** puntos de color encima de él.

281 Cuando el taller ha llegado a su final, aunque Katia ha tardado en finalizar dada su intención **282** de seguir creando, todos se han limpiado y ese estado de calma se ha prolongado hasta el **283** final de la sesión. En los últimos minutos, como cada día, los más pequeños han jugado y los **284** más mayores han cumplimentado su libro de comunicación.

285 Momentos posteriores a la finalización de la jornada escolar, la tutora ha comentado haber **286** sido “una actividad muy acertada y ajustada a lo que más han interiorizado y se han quedado **287** de las lecturas”.

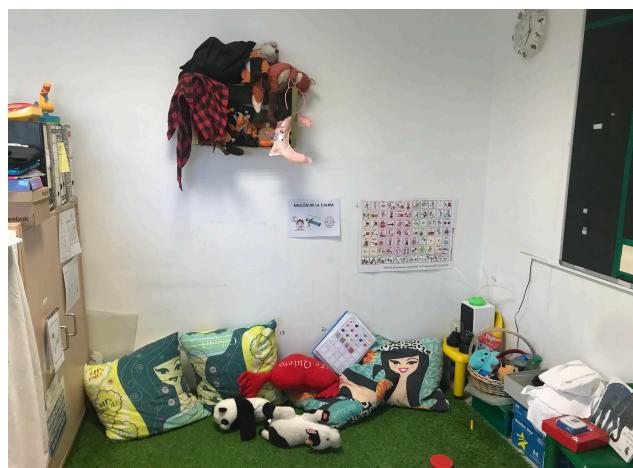
Anexo 2. Diario de campo: funcionamiento habitual del aula TEA

- 1 Todos los días al llegar al colegio cada alumno/a permanece los 45 minutos de la primera
2 sesión de la jornada, en sus aulas de referencia. En esos minutos, se realizan las “entradas
3 relajadas” en las que pueden leer, jugar, dibujar, etc.
- 4 A partir de la segunda sesión, los alumnos/as acuden al aula TEA donde cada mañana
5 realizan una asamblea de bienvenida. Así, aprenden a observar y a saber identificar el tiempo
6 qué hace, qué día, mes y año es, quiénes han acudido al colegio y quiénes no, qué estación
7 del año es, etc. Como para todas las actividades que se llevan a cabo, la rutina de la asamblea
8 se introduce con una canción de buenos días y se finaliza, con la canción de la estación en la
9 que se encuentran. Tras la asamblea, como anticipan con anterioridad, comienzan con las
10 propuestas de trabajo individual. Cada alumno/a acude a su mesa de trabajo y con el trabajo
11 estructurado por secuencias de acción, comienzan a desempeñar las diferentes tareas que se
12 les plantean.
- 13 En el caso del alumnado de infantil, las tareas se organizan de manera muy visual porque
14 cuentan con una pequeña estantería de plástico con cuatro cajones numerados del uno al
15 cuatro. En frente suya, se encuentra una regleta con las instrucciones de trabajo que les
16 indican tener que comenzar por la tarea número uno y que una vez finalizada, pasar al dos y
17 así sucesivamente, hasta finalizar por completo todas las pequeñas actividades. Dicha regleta,
18 termina con el pictograma de “acabado” que les indica que a partir de ese momento, deben
19 recoger y escoger en qué rincón desean jugar de forma libre.
- 20 Tras finalizar el tiempo de juego, siendo este final anticipado cinco minutos antes con la
21 ayuda de un reloj, vuelven con sus grupos de referencia. Allí, los alumnos /as almuerzan con
22 sus compañeros y salen al recreo. Después del recreo, se mantienen en sus aulas y suelen
23 realizar sesiones de vuelta a la calma y/o de resolución de conflictos. Por ejemplo, en infantil,
24 suelen relajarse con música destinada a este fin y, también, entre compañeros se masajean o
25 se hacen caricias mutuamente con un pincel.
- 26 En la primera sesión tras el recreo siguen en sus aulas de referencia y siguen con el horario
27 habitual de aula. Dentro de sus horarios, normalmente, suele coincidir con la hora de
28 psicomotricidad, de educación física, de música u otras propuestas, como el “juego por
29 rincones”, en el caso de infantil. Es en la última hora del día, cuando vuelven a subir al aula
30 TEA y todos juntos realizan la última de las sesiones de la jornada escolar.

31 Dos días a la semana, los lunes y miércoles, se realizan sesiones de lectura. Los martes y **32** jueves, esta última sesión se emplean para realizar otro tipo de actividades en función de la **33** programación trimestral del aula o las iniciativas que se llevan a cabo como centro, como **34** puede ser el carnaval, el aula cocina, la navidad, los juegos olímpicos o el trabajo, de la **35** semana de la diversidad.

36 Finalmente, los viernes, realizan la iniciativa de los “amigos”, donde cada alumno sube a dos **37** de sus compañeros/as de su aula de referencia. Todos juntos, realizan juegos y propuestas de **38** movimiento guiadas. Con ello, se busca favorecer la socialización, el respeto a la diversidad y **39** por último, la inclusión y participación del resto de este alumnado en el centro y de sus **40** compañeros/as, en el propio funcionamiento del aula de educación especial.

41 Especificando en las sesiones destinadas a la lectura, acostumbran a realizarlas de forma que **42** se prioriza el trabajo de contenidos curriculares. Por ejemplo, se prioriza la capacidad lectora **43** sobre el disfrute del propio acto de leer. Por dicho motivo, el alumnado no está acostumbrado **44** a encontrarse frente a una obra literaria sin tener que realizar algo después. Las sesiones de **45** lectura comienzan, siempre, con la escucha de la canción *Te voy a contar un cuento*. Tras **46** ello, se dirigen al rincón de la calma donde proceden a hacer la lectura.



47

Figura 22. Fotografía rincón de la calma del aula TEA.

48 Una vez allí, aquellos que no poseen comunicación verbal, emplean el uso de un pulsador **49** sonoro con el pictograma de un cuento. Como si de una tecla se tratase, lo pulsan y, así, hacen **50** sonar la palabra “cuento”.

51



52

Figura 23. Fotografía pulsador sonoro pictograma cuento.

53 Normalmente, la tutora encargada del aula procede a presentar el cuento que se va a leer ese
54 día. Para ello, les muestra la portada y el título del cuento. Posteriormente, al comenzar su
55 lectura cada uno de los alumnos aportan su granito de arena. Por ejemplo, uno lee el texto,
56 otro busca la palabra clave (un personaje, un nombre, un objeto, animal, color...) de entre un
57 grupo de tarjetas con palabras escritas, otro busca el objeto correspondiente a la palabra,
58 animal o color de entre un grupo de objetos, otro los coloca en una plantilla haciéndolo
59 coincidir con su respectiva sombra, etc. De este modo, cada uno de los alumnos y alumnas
60 del aula, aportan a la lectura didáctica según su nivel de desempeño. Es importante mencionar
61 que dichas tareas se realizan durante o después de la lectura o también, de manera individual
62 o grupal.

63 Algunas de las obras que han trabajado durante el periodo de observación en el aula, son *La*
64 *souris qui cherche un ami* de Eric Carle, *Luna* de Antonio Rubio y Óscar Villán y *¿A qué*
65 *sabe la luna?* de Michael Grejniec, entre otros títulos.

66 Una vez finalizada la última de las sesiones de la jornada escolar, ya sea de lectura, de
67 "amigos" u otro tipo, se dedican unos minutos para rellenar los libros de comunicación, en el
68 caso de primaria y tras ello, se unen al juego libre con el resto de alumnado de infantil. Tras
69 ello, regresan a sus aulas para ir a casa o irse con su grupo de referencia, al comedor.
70 También, es relevante mencionar que en horario de comedor también se cuenta con el apoyo
71 de los mismos auxiliares, es decir, ellos/as les acompañan a lo largo de toda la estancia y
72 jornada escolar en el colegio.

Anexo 3. Preparación entrevista semi estructurada

TFG. Guión de entrevista semiestructurada (tutora)

En las entrevistas nos interesa conocer especialmente qué piensan las personas sobre los temas que planteamos, cuál es su experiencia y opinión al respecto, es decir, qué significado atribuyen a una determinada cuestión educativa, por lo que las preguntas deben plantearse desde el interés por conocer la perspectiva personal del entrevistado/a. Durante la entrevista, es importante crear un buen ambiente y establecer una conversación para que la persona entrevistada se sienta cómoda. Las preguntas son orientativas, en la conversación pueden surgir otras de interés; además, no es necesario preguntar por aquello que la persona ya ha respondido previamente por propia iniciativa. Las preguntas deben ser abiertas y se debe procurar no condicionar con ellas (que no encierran ya la respuesta o contengan valoraciones que predisponen a un tipo de respuesta determinado). En algunas preguntas (por ejemplo, la pregunta nº 4) hay varias cuestiones, no es necesario preguntarlas todas, solo preguntamos o incidimos más en un tema si en primera instancia no obtenemos respuesta o nos parece que la persona no ha entendido bien la pregunta y necesitamos concretarla. Recuerda también que antes de iniciar la fase de preguntas es necesario...

- Agradecer la colaboración.
- Garantizar el anonimato. (Consentimiento informado)
- Explicar el tema/objetivo del TFG.
- Aclarar que la entrevista no pretende cuestionar, ni juzgar, solo se desea conocer la opinión y la experiencia profesional del docente entrevistado respecto al tema del TFG.

Posibles preguntas:

1. Para comenzar y conocerte mejor, ¿puedes hablarme un poco de tu trayectoria como docente?
2. Y el aula TEA del colegio... ¿Sabes cómo y cuándo comenzó? ¿Cuándo te incorporaste tú? ¿Ha cambiado algo desde entonces?
3. ¿Qué metodología/s se suelen utilizar en el aula TEA?
4. ¿Cómo se suele abordar el tema de la lectura? ¿Cómo la planteáis? ¿Hay algún tipo de rutina establecida? ¿Horarios, tiempos, lecturas, actividades...?

5. ¿Cómo se seleccionan los libros que se llevan al aula?
6. ¿Qué reacciones y actitudes sueles observar en el alumnado cuando se realizan actividades de lectura?
7. ¿Qué dificultades son las más frecuentes? ¿Cómo se tratan de superar?
8. Según tu experiencia, ¿qué libros o qué lecturas te parecen más productivos para despertar su motivación hacia la lectura y su aprendizaje?
9. ¿Cuál es tu opinión sobre el tema de la lectura en el aula TEA? Por ejemplo, ¿qué cuestiones te parecen más positivas sobre la forma de abordarla y cuáles consideras que se podrían mejorar?
10. En general, ¿qué consejos me darías, como futura docente, a la hora de trabajar en un aula TEA?

Anexo 4. Entrevista tutora del aula

LEYENDA: Entrevistadora: E; Tutora del aula: T

- 1 - E: Para comenzar, háblame un poco de tu trayectoria educativa en general.
- 2 - T: A ver, ordeno las ideas. Bueno, pues yo soy docente especialista en audición y
3 lenguaje. Empecé nada más terminar la carrera en la fundación Síndrome de Down,
4 en el ámbito privado. Siempre he tenido una inquietud.
5 Cuando estaba trabajando en la fundación, tenía claro que no quería esa función
6 individual y empecé a montar la intervención en pequeños grupos, que todavía no se
7 hacía en Zaragoza. Entonces, empecé a montar lo que serían las terapias en grupo.
8 Luego, empecé en el ámbito público trabajando en varios coles; pero siempre, en
9 audición y lenguaje. Cuando aprobé las oposiciones, estuve atendiendo las prácticas y
10 hasta conseguir mi destino definitivo en el colegio público de Sariñena. Allí, estuve 7
11 u 8 años y ya empecé a tener el primer contacto con alumnado dentro del espectro.
12 También, me captaron para la dirección del centro y formé parte del equipo directivo
13 como jefa de estudios, lo que te da otra perspectiva de cara a cómo organizar,
14 planificar, ... hasta que me quedé embarazada.
15 Cuando me quedé embarazada, la mayor nació allí, luego concursé y me dieron en
16 dos colegios simultáneamente de Zaragoza como AL. Así es como conocí este centro.
17 Luego salió la comisión de servicios para hacer un centro preferente y opté por
18 estabilizar mi carrera y no tener que estar en un centro y otro de forma compartida. En
19 la comisión de servicios, la persona que hasta ahora llevaba el proyecto cambió de
20 centro y yo lo asumí, al principio muy desbordada y luego, asumí mi ideario. Saber un
21 poco perfilar hacia dónde, qué es el proyecto de un centro preferente y cuáles son tus
22 actuaciones. Desde el 2007 llevo liderando el proyecto.
- 23 - E: ¿Y cómo tutora del aula, verdad?
- 24 - T: Sí, eso es, como tutora del aula.
- 25 - E: Vale, preguntarte por la metodología que soléis usar, ¿alguna en concreto?

26 - **T:** Sí, una vez te enfocas en el autismo, te basas en evidencias. En este caso, la
27 metodología TEACCH, la enseñanza estructurada. Luego también, es muy importante
28 todo lo que sería la labor de investigación, las buenas prácticas y eso es un poco el
29 ideario que tenemos. Pero como metodología, la metodología TEACCH, que te
30 estructura todo lo que es el aprendizaje.

31 En cuanto a ámbitos de intervención, el IDEA, el planeta visual. Luego, a la hora de
32 hacer la intervención también el proyecto PEANA del que me forme en Valencia.

33 - **E:** Ahora ya un poco más relacionado a mi propósito con la lectura, ¿cómo la soléis
34 abordar? ¿tenéis alguna rutina?

35 - **T:** Yo creo que cuando implementas un sistema alternativo o aumentativo de
36 comunicación, el objetivo final siempre tiene que ser el acceder a la lectoescritura. El
37 que seamos competentes a nivel de lectura, porque eso es lo mayor que les vamos a
38 dar. Entonces, para mí tiene muchísimo peso todo. Desde que entran en tres años,
39 tiene que haber ese acercamiento a la lectoescritura. Cualquier actividad está.

40 Jamás voy a poner un picto, si no tiene la palabra debajo, porque para mí es
41 fundamental que puedan darles siempre esa información. Y luego, dentro de lo que
42 serían las rutinas en lo que sería el aula digamos, siempre hay un momento, taller o
43 sesión de cuento.

44 - **E:** ¿Lo que observé esta semana, verdad?

45 - **T:** Exactamente, una sesión.

46 - **E:** Relacionado con esto, ¿tienes algún criterio para seleccionar libros para llevar al
47 aula específico?

48 - **T:** En función de que primero, sean muy visuales. Segundo, que las historias sean
49 muy sencillas. Tercero, que impliquen también sus intereses. Si estamos trabajando o
50 a un niño le gustan mucho los animales, los libros donde más va a participar es con
51 los que tengan animales.

52 Luego ya, transformar el cuento en aquello que quieras trabajar: si estás con la
53 imitación, con la comunicación ... Los cuentos son una herramienta para trabajar con
54 el comunicador para que puedan modelar o ver a través del sistema.

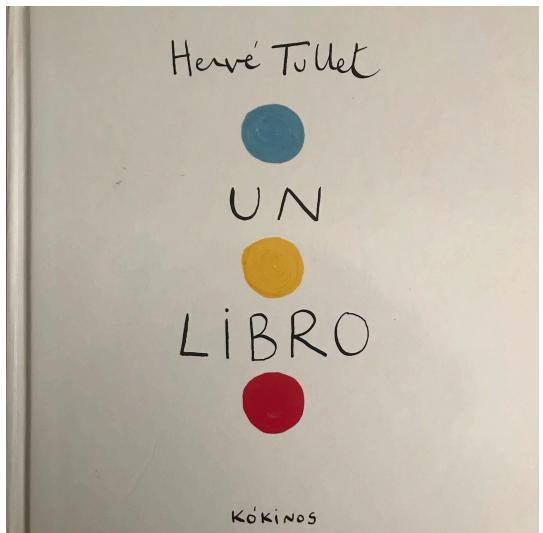
- 55 - E: Claro, ¿qué actitudes suelen tener hacia la lectura? ¿Hay alguna dificultad?
- 56 - T: Hombre, aquellos niños que tienen desafíos en la comunicación, la actitud es
57 diferente. Por ejemplo, si le presentas un libro lo que hace es tocar las páginas y se
58 centra en eso. Lo que está buscando es lo que le aporta ese cuento, la estimulación
59 visual o más a nivel sensorial. Lo que tienes que transformar es un poco eso, que se de
60 cuenta de las imágenes de los dibujos...
- 61 - E: Como el caso del niño de mi aula, sí.
- 62 - T: Sí y luego, es un trabajo muy duro y constante. Sobretodo, el acceder la
63 lectoescritura, en niños con necesidades complejas es un trabajo muy dedicado,
64 continuado, paulatino, insistiendo mucho, etc. Sobre todo darles muchos inputs,
65 muchas oportunidades porque hay que darles más oportunidades para poder entender.
- 66 - E: Ahora ya, subjetivamente, cuál te merece la lectura en el autismo. Sobre todo, a la
67 hora de presentarles las obras un día, ¿qué cosas puedo tener en cuenta para llegar a
68 ellos y ellas?
- 69 - T: Lo primero de todo es cómo puedes captar la atención, ver cómo puedes captarla y
70 luego, en rutinas. Siempre asociamos el inicio de una actividad con una canción.
71 Entonces ellos ya saben que después es el momento del cuento, la rutina del cuento y
72 que hay una lectura.
- 73 Es ir leyendo, captándoles la atención, el implicar... Si además ese cuento va
74 acompañado de material manipulativo, que se pueda tocar. Por ejemplo, un pollito y
75 que puedan verlo. Si vas a hablar de los colores, poder tener objetos de colores,
76 clasificación de colores, etc.
- 77 Y atender mucho al nivel de alumnado, no es lo mismo contar un cuento en primero
78 que en cinco años. Por ejemplo esta niña del aula, tiene un nivel de comprensión muy
79 alto y es ella quien cuenta los cuentos porque ha accedido perfectamente. Desde los
80 cuatro años, ya sabe leer.
- 81 - E: Sí, de hecho fue quien leyó el otro día, otro buscaba la palabra, otro el animal, etc
- 82 - T: Claro, es que es muy diferente. Lo que hay que hacer es que la actividad esté
83 nivelada, con diferentes niveles de ejecución. Entonces, lo que hay que buscar es esa

84 zona de desarrollo próximo. Es decir, cada uno la tiene diferente: una está leyendo,
85 otro está adquiriendo, otro sabe las letras, otra está en nivel de palabra, otro es capaz
86 de componer pero si tiene el modelo delante... Lo que hay que hacer es nivelar en
87 diferentes niveles de complejidad la actividad.

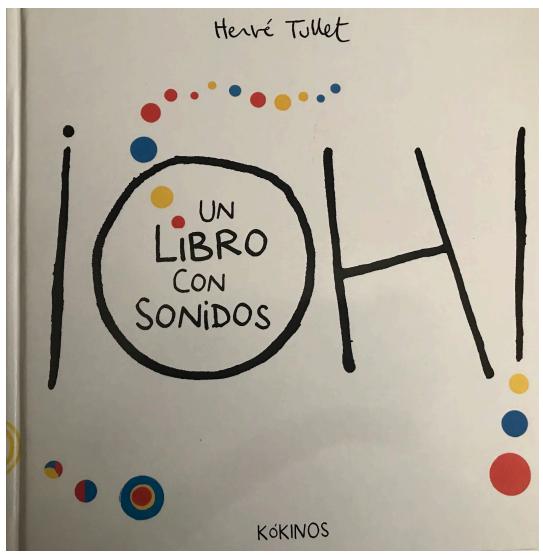
- 88 - **E:** ;Y eso siempre lo presentas todo a la vez, como en el cuento de la granja?
- 89 - **T:** Eso es, o primero presentas el cuento y luego la actividad está unida. Primero es el
90 cuento a nivel general, sencillo o como quieras y luego, va la actividad nivelada.
- 91 - **E:** Vale... simplemente quedaría pedirte consejo; pero me has ido aconsejando y
92 contestando ya, a lo largo de la entrevista. Por tanto, si quieres lo dejamos aquí.
93 Gracias.
- 94 - **T:** Perfecto, gracias a ti.

Anexo 5. Fichas técnicas de las obras empleadas en la intervención

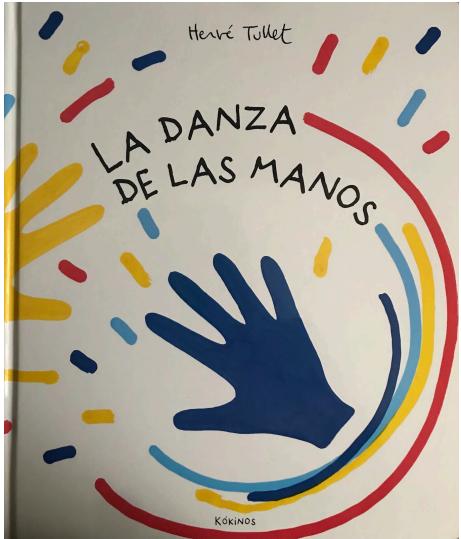
Ficha técnica <i>Un libro</i>	
Texto original	Hervé Tullet.
Traducción	Esther Rubio.
Ilustraciones	Hervé Tullet.
Editorial	Kókinos, 15 ^a edición: 2021.
Primera publicación	Año 2010 por Bayard Éditions.
ISBN	978-84-92750-36-8



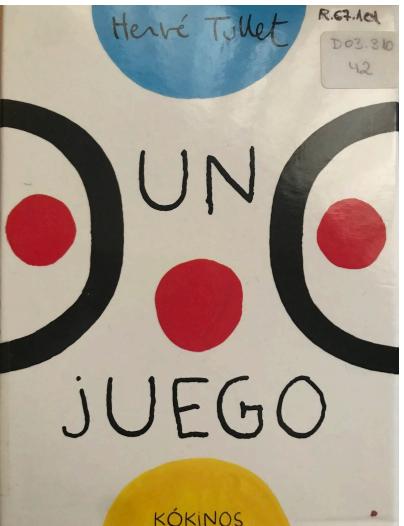
Ficha técnica <i>¡Oh! Un libro con sonidos</i>	
Texto original	Hervé tullet.
Traducción	Esther Rubio.
Ilustraciones	Hervé tullet.
Editorial	Kókinos, 5 ^a edición: 2023.
Primera publicación	Año 2017 por Bayard Éditions.
ISBN	978-84-16126-95-8



Ficha técnica <i>La danza de las manos</i>	
Texto original	Hervé Tullet.
Traducción	Esther Rubio.
Ilustraciones	Hervé Tullet.
Editorial	Kókinos.
Primera publicación	Año 2022 por Bayard Éditions.
ISBN	978-84-17742-83-6



Ficha técnica <i>Un juego</i>	
Título original	<i>Un memo</i>
Ilustraciones	Hervé Tullet con la realización de Sandrine Granon.
Editorial	Kókinos, 4ª edición: 2020.
Primera publicación	Año 2016 por Bayard Éditions.
ISBN	978-84-16126-63-7



Ficha técnica <i>Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet</i>	
Texto original	Hervé Tullet en colaboración con Sophie Van der Linden.
Traducción	Miguel Serrano Larraz y Elena Arana para Cillero & de Motta.
Fotografías	Jake Green.
Editorial	Phaidon, 8 ^a reimpresión: 2015.
Primera publicación	Año 2015.
ISBN	978-0-7148-7081-6



Anexo 6. Contacto personal con Hervé Tullet vía gmail



Message

2 mensajes

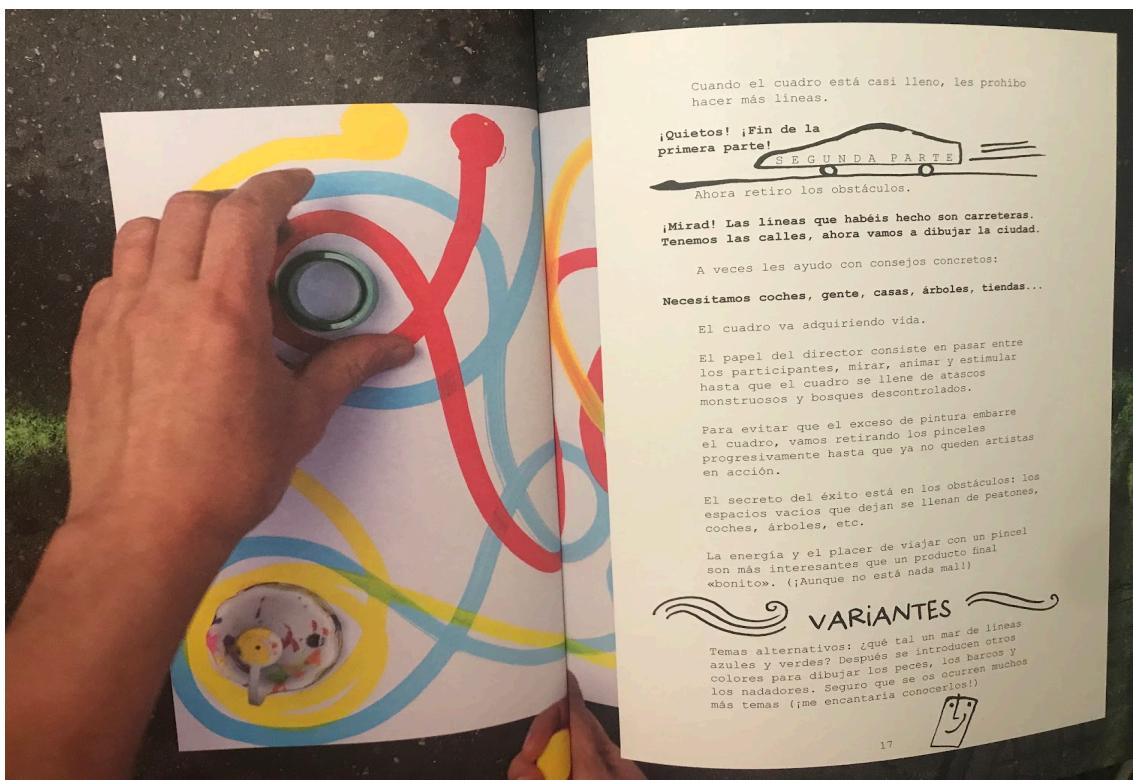
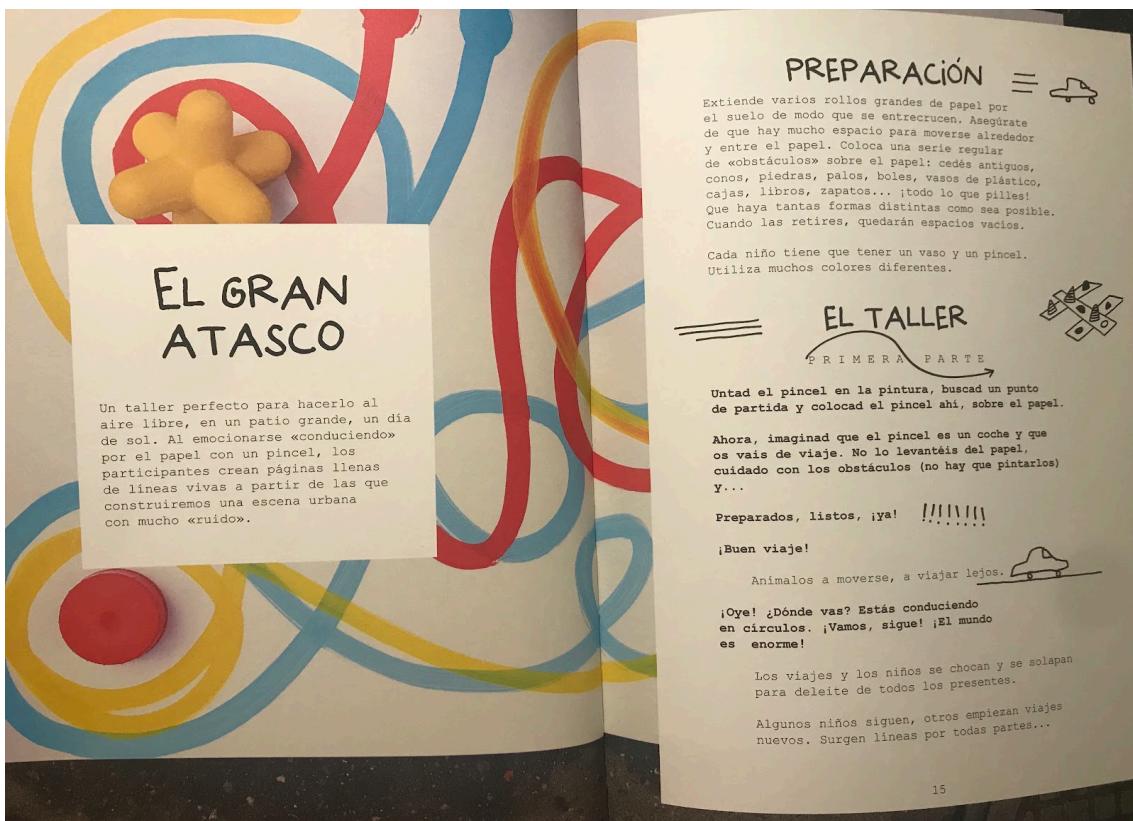
Herve Tullet <hervetullet@gmail.com>
Para: lauritasb328@gmail.com
Cc: "leo.tullet@gmail.com" <leo.tullet@gmail.com>

8 de abril de 2024, 9:18

Bonjour Laura
Suite à votre message sur le site , je vous remercie de l intérêt que vous portez à mon travail
Ci joint quelque articles de presse , qui peut être vous aideront dans votre recherche
Je vous signale aussi un livre sur mon travail
« The art of play » publié chez Chronicle en anglais (aussi traduit en français et italien , qui vous donnera , je pense aussi , des éléments de réponse
Après , n hésitez pas à revenir vers moi si vous avez des demandes complémentaires
N hésitez pas à me tenir au courant de vos expériences .
Si vous voulez le lien vers les vidéos de l expo idéale c' est possible , et il y a aussi une master class en italien et français uniquement (je crois
Bien cordialement
Hervé Tullet

presse.zip
14357K

Anexo 7. Fotografías descripción taller artístico “El gran atasco”



Anexo 8. Fotografías del libro *La cocina de dibujos*



Anexo 9. Dossier fotográfico de la investigación



