



Universidad de Zaragoza

Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación

Máster en Comunicación, Lenguaje y sus Patologías

**Estimulación de la lectura mediante el libro álbum en niños con  
dificultades lectoras.**

Trabajo de Fin de Máster

Curso 2017-2108

Autora: Kezia Loany Chamorro Ramos

Director: José Domingo Dueñas Lorente

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

*“Los libros son los amigos más silenciosos y constantes; son los consejeros más accesibles y los maestros más pacientes.”*

- Charles William Eliot

*“Porque, aunque suene un poco cursi, leer es amar, es decir, intercambiar: mi experiencia enriquecida por la tuya.”*

- Teresa Duran, 2002

*“La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios.*

- Fanuel Díaz, 2007

# AGRADECIMIENTOS

---

*Quiero agradecer principalmente a mi Dios, Jesús, por ser la luz que guía mis pasos y por permitirme emprender y culminar otra de mis metas, como lo es este máster.*

*A mis padres, por apoyarme siempre en cada una de mis decisiones y motivarme a seguir adelante.*

*Gracias a mi hermana, porque mi vida no sería igual sin ella y su apoyo ha sido indispensable para cada uno de mis logros.*

*A mi director de trabajo de fin de máster, por guiarme en la elaboración de este documento y abrir una ventana de conocimiento en mi vida profesional como lo es el libro álbum.*

*Y finalmente a todas las personas que de una manera u otra me han animado y apoyado en el caminar y realización de este máster y mi vida profesional, como lo son mis demás familiares y amigos.*

# ÍNDICE

---

I.I OBJETIVO GENERAL .....	- 6 -
I.II OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	- 6 -
II.PRESENTACIÓN.....	- 7 -
III.I LECTURA .....	- 9 -
III. II LIBRO ÁLBUM .....	- 14 -
III. II. I LECTURA IMÁGENES Y DE UN LIBRO ÁLBUM.....	- 18 -
III. III TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....	- 23 -
III.III.I LECTURA EN LOS AUTISTAS.....	- 24 -
III.IV DÉFICIT DE ATENCIÓN .....	- 26 -
III.IV.I LECTURA EN EL DÉFICIT DE ATENCIÓN. ....	- 28 -
III.V LIBRO ÁLBUM.....	- 28 -
<i>TOPITO TERREMOTO</i> .....	- 28 -
<i>EL MONSTRUO ROSA</i> .....	- 32 -
IV. METODOLOGÍA.....	- 36 -
V.I DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES .....	- 38 -
V.II TRANSCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES .....	- 41 -
V. III ANÁLISIS DE DATOS .....	- 68 -
V. IV CONCLUSIONES .....	- 94 -
VI. NUEVAS VÍAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	-99-
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	-100-
VIII. ANEXOS.....	-105-

# **I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

## **I.I Objetivo General**

- Conocer la efectividad del libro álbum, como estímulo para la lectura en niños con diferentes diagnósticos y con dificultades en la lectoescritura.

## **I.II Objetivos Específicos**

- Conocer los antecedentes en cuanto a los hábitos lectores de los niños con los que se realizó el estudio por medio de entrevistas a los tutores escolares de los mismos.
- Analizar los comentarios y respuestas actitudinales por parte de los niños con los que se realizó la investigación durante las sesiones de lectura.
- Identificar una posible empatía o rechazo por parte de los niños con los que se realizó el estudio hacia la lectura.

## II. PRESENTACIÓN

---

Desde muy temprana edad se prepara a los niños en el ámbito educativo tanto para la escritura como para la lectura, esta a su vez requiere de diversos procesos cognitivos que se desarrollan en la primera infancia y que cuando esto no se logra y alguno de estos procesos se ve afectado, la lectura del individuo presenta dificultades en los diferentes componentes (fonológico, semántico, pragmático, etc.). A través el tiempo se ha considerado la lectura como un acto de identificación de letras y comprensión de textos escritos, sin embargo, en la actualidad se atiende cada vez más a lectura de imágenes, especialmente en los primeros niveles educativos. Este proceso es el que se emplea al leer el libro álbum, en él no solo se busca la lectura del texto si no también la de la imagen, extrayendo conclusiones de ambos componentes.

En el presente trabajo se busca conocer si la aplicación de la lectura de este tipo de obra literaria favorece la lectura en tres niños de educación primaria con patologías diferentes (TEA, y Déficit de Atención), y en especial en dificultades para la lecto-escritura, con niveles de funcionalidad educativa diferentes. A través de esta investigación se busca contrastar y observar la evolución de los mismos a partir de diferentes sesiones de lectura y comentario; partiendo de la hipótesis de que la combinación de ambos códigos (imagen y texto) que propicia en álbum ilustrado, favorece la lectura de los niños en la investigación.

A continuación, se presentará el estudio comenzando por la metodología, donde se describirá el tipo de investigación, la población que se va a estudiar, el espacio, método de

observación y número de sesiones; luego se referirán los conceptos importantes en la investigación dentro del marco teórico, los cuales son la lectura, libro álbum y una descripción de lo que son las dificultades lecto-escritoras en las patologías de los niños con los cuales se realizó la investigación. Finalmente se dará a conocer los resultados e impresiones de la investigación.

# III. MARCO TEÓRICO

---

## III.I Lectura

La Real Academia Española (RAE), define leer como “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Así como también, como la interpretación de un texto. Woolfolk (1999, pág. 384), psicóloga y especialista en educación infantil, define la lectura como una especie de juego de deducciones en el que a partir de un muestreo de palabras los estudiantes hacen predicciones y conjeturas sobre el significado, basado en el contexto que ofrecen las otras palabras del pasaje y sus conocimientos. Según Alegría (2005, pág. 94), aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente. Para Solé (1992), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Pennac, (1992, pág. 14), define la lectura como un acto, que a diferencia de ver la televisión, requiere de un esfuerzo de imaginar y que resulta un acto de creación permanente. Y para Colomer (1997, pág. 4), leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. Emilia Ferreiro (2016), define al lector como un actor que presta su voz para que el texto se represente (en el sentido etimológico de volver a presentarse). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir,



sino el fantasma que se realiza a través de su boca. Sin embargo, podemos agregar que además de actor es un intérprete, ya que al representar lo que lee busca darle significado.

Al repasar las definiciones que los anteriores expertos brindan de la lectura, se observa que todos coinciden en que la misma es una acción de elucidar el significado del texto, y la mayoría en el hecho de que se hace uso de las experiencias pasadas del lector para brindarle significado. Lo cierto es que históricamente leer es un hecho humano, exclusivamente humano, que ha ido creciendo paulatinamente, no solo en cuanto a la cantidad de lectores sino, y en este caso sobre todo, en cuanto a las acepciones y modalidades que de él se derivan (Durán, López, & de Heredia, 2002). Las nuevas tecnologías y los avances han forjado una lucha de desplazamiento entre la lectura y los mismos, en la cual la lectura ha sabido salir victoriosa, evolucionando con estos progresos. La transformación del ser viviente en un ser hablante y su socialización, sienta bases de la lectura. Vivir en el mundo es vivir leyendo, desde el campesino analfabeto que lee en el cielo los signos de las nieves y las tormentas futuras, hasta el que lee en un rasgo de otro la condición de amor o busca en el poema los giros de las letras que siempre dicen otra cosa, sin embargo, no todas las lecturas son iguales. (Tizio, 2005, pág. 1). Por esto, la actividad de lectura va mas allá de reconocer letras y palabras, requiere de la ejecución óptima de habilidades cognitivas que permiten al individuo interpretar el significado del texto, relacionándolo con el aprendizaje del ambiente inmediato, lo que llamamos lectura comprensiva, es un proceso en el cual, el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. (Goodman, 1988)

La lectura comprensiva implica esfuerzos sumamente complejos, que para los lectores expertos no parece representar una tarea difícil. Lo cierto es que esto resulta gracias a la práctica constante de la actividad y que permite que el elevado número de operaciones cognitivas que se ejecutan en nuestro cerebro se automaticen, dando resultado a un lector especializado. Extraer el significado de una frase, implica la movilización de varias habilidades necesarias para la comprensión lectora, tales como el conocimiento léxico-semántico, sintáctico y pragmático. La extracción del significado también se puede entender como la interpretación que el individuo otorga a lo que lee, entendiendo así que el significado del texto es construido por el lector, sin embargo, esto no quiere decir que el texto en sí carezca de sentido o significado. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta aquel. (Solé, 1992, pág. 18).

Conseguir que los educandos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (Solé, 1992, pág. 27). Sin embargo, el proceso de adquisición de la lectura comienza con la adquisición de los prerrequisitos del lenguaje (atención, imitación, memoria, percepción, etc.), que se estimulan previos al lenguaje oral; como lo refiere Fajardo (2014), el aprendizaje lingüístico condiciona el resto de aprendizajes. Y es que desde el momento en que se tiene acceso al lenguaje oral, se sientan las bases de la lectura, siendo así la comprensión oral un hito importante para el comienzo de las habilidades lectoras en la

infancia, las cuales requieren de mucha atención por parte de los educadores para su adecuado desarrollo.

En general se habla de cuatro niveles de procesamiento del sistema lector en el libro de *Psicología de la Lectura*, estos requieren de los siguientes procesos cognitivos:

- Perceptivos y de Identificación de las Letras
- Reconocimiento Visual de las Palabras
- [Procesamiento Sintáctico
- Procesamiento Semántico (Cuetos Vega, 2008, pág. 15)

Las habilidades cognitivas y metacognitivas cuyo desarrollo es uno de los objetivos fundamentales de la educación en general, incluyen la formulación de expectativas, hipótesis de anticipación o retrospección, inferencias comparativas, operaciones de abstracción, de síntesis, de generalización, etc. En fin, de conducir el pensamiento a la realización de las funciones psicológicas del eje lógico-categorial (Fajardo, 2014). El que la educación tenga como objetivo el desarrollo y estimulación de estas habilidades es de suma importancia para poder alcanzar todos los objetivos que se persiguen para lograr que un educando llegue a ser un lector experto, donde pueda no solo descifrar y comprender el texto, sino también concebir la lectura como una fuente de conocimiento y como una ventana a un mundo donde despierte en él la curiosidad y la imaginación.

Emilia Ferreiro (2016), refiere que todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores. Explica que esta primera inmersión les brinda la oportunidad de participar por

ejemplo, por medio de preguntas y obtener respuestas, lo que le permite interactuar de forma indirecta con la lectura. Nemirovsky (2006), menciona varios elementos dentro de su propuesta para fomentar la lectoescritura dentro del salón de clases, uno de ellos la biblioteca de aula, que es una invitación a que los niños se vayan constituyendo en sujetos con pleno derecho de usar la lectura y la escritura. Indica que es importante que en esta biblioteca los niños se puedan encontrar una variedad de libros (cuentos, novelas, enciclopedias, periódicos, libros de historia, física, etc.) y agrega que esto no significa que a niños de pre-escolar o de primaria se les lea un tratado de física, pero que cuando un ser humano sabe que existen textos tan diversos, para resolver situaciones totalmente diferentes, está más alfabetizado.

En la mayoría de las aulas escolares no nos encontramos con tanta variedad como nos propone Nemirovsky, sin embargo, suele ser común que el primer contacto que tienen los niños con la literatura sea en la escuela a través de diferentes niveles y formas de lectura; por lo general en el caso de los más pequeños a través de cuentos, que les permite un primer acercamiento con la lectoescritura. Pero es importante recalcar que actualmente la concepción de la lectura no se reduce al desciframiento de letras, sino que también incluye el reconocimiento y comprensión de imágenes, color y tipografía. Los niños de hoy han nacido en un mundo pro tecnológico y de actualizaciones constantes, donde las imágenes juegan un papel importante y la inmediatez de las situaciones les ha permitido optimizar la capacidad de realizar varias acciones al mismo tiempo; esto es un elemento que se puede usar en beneficio del fomento de la lectura, potencializando y destacando estas habilidades. Durán, López y de Heredia (2002) afirman:

Leer sería, pues, la capacidad humana para ordenar significativamente los signos sensoriales, que nos llevan a través de los sentidos, implicando en ello nuestra emotividad. Mucho antes que nuestro cerebro adquiriera la apariencia o la habilidad material para discernir en un escrito los sonidos representados por las letras, nuestros hijos leen, porque leer es intercambiar mi experiencia enriquecida por la tuya.

Poniendo así de manifiesto que al leer utilizamos todos nuestros sentidos y que los niños incluso antes de incursionarse en el ámbito educativo, experimenta la lectura. De este modo, nuestros sentidos, especialmente la vista, el oído y el tacto, forman parte del núcleo más importante de la información del ser humano, de su formación y de su transformación en transmisor comunicacional, es decir, en lector. (Durán, López, & de Heredia, Leer antes de leer, 2002). Un ejemplo, sería los signos publicitarios en la calle, un pequeño puede descifrar que el rotulo de la esquina que tiene un dibujo de un tenedor y cuchillo, indica un lugar para comer porque reconoce que mamá o papá a la hora de comer utilizan ambos utensilios. Es así, como podemos recalcar el papel de la lectura de imágenes y como atreves de los sentidos, de experiencias no solo propias sino también de los demás, esta se va desarrollando y cobrando cada vez más importancia en el mundo de la lectura.

Un lector pues, no es solo aquel que descifra las letras del alfabeto, sino también aquel que descifra y comprende los signos visuales, es decir imágenes.

### **III. II Libro Álbum**

Un libro álbum es una obra literaria, que se caracteriza por la complicidad entre el lenguaje escrito y el lenguaje gráfico (imagen). En esta complicidad tienen gran importancia dos aspectos, tanto el texto (aunque algunos libros carecen de ello) y por otro lado la labor del ilustrador a través de la imagen. Se trata de un género único de la literatura

infantil y juvenil que se ha desarrollado con gran dinamismo desde los años sesenta en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, sus orígenes se remontan alrededor del siglo XVII, cuando en 1650 el pedagogo Comenius publicó un libro llamado *Orbis Sensualium Pictus*, mismo que utilizaba la imagen como un medio para atraer a los niños hacia el aprendizaje (Aprendizaje-CRA, 2006, pág. 8). Estos textos eran llamados álbumes ilustrados, en los que la imagen se elaboraba en función del texto, de este se deriva el libro álbum, en este el texto se complementa con la imagen, el cual requiere de un lector que pueda descifrar tanto el texto como la imagen. La imagen en cualquier contexto precisa de un lugar privilegiado en el espacio del diseño y que además aporta un significado para la construcción de la historia por parte del lector. Los resultados que el ilustrador brinda al lector son estéticos donde las técnicas y estilos son muy diversos, teniendo como resultados bastas posibilidades en libros para niños Tabernero (2013), refiere que un libro álbum se trata de una concepción en la que la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los códigos, desaparecería también la obra.

La creación de los álbumes ha sido un camino potente, tanto para simplificar la lectura como para ofrecer un andamiaje para narraciones más complejas. (Colomer, 1996, pág. 28). Un claro ejemplo de esta complejidad es cuando en el álbum la imagen se remite a sí misma, como en el caso de la obra de Jory Müller, *El libro en el libro en el libro*, donde la imagen se remite a sí misma. En sus páginas brinda la oportunidad de ver a través del libro que el lector (personaje de la obra) tiene en sus manos.

En algunos casos las ilustraciones ocupan la mayor parte de la superficie total del libro, la imagen domina visualmente el espacio del libro pero siempre debe haber interdependencia con el texto escrito. Un libro álbum auténtico se sostiene en esta

interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa en el proceso de decodificación (Orozco López, 2009).

La lectura de imágenes en los libros álbum conlleva un nivel de tensión, por un lado el texto obliga a seguir adelante en la lectura lineal. Por el otro, las imágenes invitan a hacer pausas, a observar detalles, a describir signos y significados, una pugna entre lo lineal y lo ubicuo. (Orozco López, 2009). La lectura de imágenes al igual que la de texto requiere rigurosamente de destrezas intelectuales que hay que fomentar desde la primera infancia. Durante mucho tiempo se ha privilegiado la enseñanza de la lectura en texto, sin embargo en la actualidad el aprendizaje de la lectura de imágenes se torna cada vez no solo necesaria e imponente, dada a su presencia en el día con día de todos los seres humanos. Teresa Durán y Bosh (2009, págs. 39-52), refieren que para conseguir una correcta decodificación de los signos visuales de los álbumes y en especial de aquellos que carecen de texto deberán leerse detenidamente, avanzando y retrocediendo en la lectura y participando activamente en la exégesis de los mensajes.

Según Bajour y Carranza (2003), las ideas habituales de lo que se considera leer son puestas en cuestión por este género. Como cuando la lectura de la imagen por parte de un niño que todavía no accedió a la comprensión del código escrito, le permite, gracias al juego propuesto por la imagen en algunos libros álbum, anticipar o contradecir lo que dice el texto. Estos libros confirman que un niño sabe leer antes de leer, en el sentido clásico.

Rasaba y Ramírez (2013), refieren que la tradición de libros para niños nos inscribió en esa aparente simetría entre el texto e imágenes, pero sabemos que estas últimas semantizan el discurso verbal. Podríamos afirmar que logran la circunscripción de ese discurso a un modo de verlo sin generar nuevos aportes. Sin embargo el desarrollo de la ilustración en estos últimos siglos permitió, por un lado, su consideración como manifestación artística y, por el otro, un camino de mayor independencia debido a la influencia sustancial del desarrollo de tecnologías. En el presente este género permite un grado de libertad, hasta tal punto que también dentro de la caracterización más general de los libros álbum se encuentra textos carentes del discurso verbal.

El libro álbum parece nacer vinculado a un lector en formación y es ahí donde residen varias de sus características. Sin embargo, en su evolución, ese lector ha ido compartiendo espacio con el lector adulto ya consolidado (Tabernero, 2013). La creación del libro álbum ha abierto un nuevo campo de investigación experimental, convirtiéndose en un género de formación tanto como para el lector infantil como para el juvenil y adulto.

Nos referimos a las relaciones de expansión que se pueden dar entre el texto y la imagen dentro de este soporte. Es curioso, en este sentido, detectar cómo el libro álbum puede explicitar y poner en evidencia los mecanismos internos del lenguaje, la construcción de significados, los procesos de lectura, contar con carácter lúdico, que juega con los recursos de la expansión y proyección que se pueden producir entre el texto y la imagen. (Chiuminatto Orrego, 2011) .



Según Chiuminatto Orrego (2011), las relaciones de la imagen gráfica del diseño, con el texto, son un factor muy importante para incentivar la lectura y el libro álbum, es un soporte del que la teoría de la comunicación puede extraer conocimientos significativos.

### **III. II. I Lectura imágenes y de un Libro Álbum**

El arte de ilustrar se ha desarrollado como una profesión sólida y de ricas posibilidades en los libros para niños. Sus resultados permiten ofrecer al lector un estímulo estético donde confluyen técnicas y estilos muy diversos. (Díaz, 2007, pág. 140). Hace unos años se practicaba la lectura con los más pequeños a través de tarjetas, comenzando por letras, sílabas, palabras, hasta llegar a frases, a quienes se les leía un cuento y ellos atentamente escuchaban; sin embargo, nacen los álbumes, como una oportunidad para brindar independencia a los pequeños en la lectura con un potente andamiaje basado en imágenes. A esto Istvan Schritter denomina la "otra lectura"; refiriéndose a la misma como la lectura de la imagen, de la imagen y el texto como un todo. (Schritter, 2005).

Durán, López y de Heredia (2002) refieren que amamos a quien nos habla y, también y sobre todo, a quien nos escucha. Igualmente, sin duda alguna, amamos la imagen de quien nos habla y nos escucha. Porque la imagen es también comunicación, una comunicación muy especial que se transforma en conocimiento y añade que ver equivale a saber.

La decodificación del lenguaje de la imagen puede realizarse atendiendo a la identificación de los signos básicos, elementos y características susceptibles de análisis. Este proceso de descomposición de la imagen de lo más elemental a lo más complejo nos

lleva a convertir en un proceso lúdico de análisis de la imagen. (Aparici Mariano & García Matilla, 1998, pág. X). Al igual que con el texto al tratar de leer una imagen y extraer el significado de las mismas entra en juego la experiencia que se ha tenido con un estímulo semejante. Desde que el ser humano nace tiene contacto con el mundo de las imágenes y aprendemos a interpretarlas de forma automática y no formalizada, aunque solo se llega a un nivel superficial. La educación en la lectura de imagen no suele ser especialmente trascendental en el ámbito educativo, en las escuelas por lo general no se aprende a profundizar y decodificar imágenes, si no texto.

Sin embargo, Acaso (2009) refiere que las imágenes son lo al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje escrito: sus unidades de representación. Así mismo afirma que la misma transmite conocimiento. Por lo que la lectura de imágenes tiene exclusiva importancia en libros, sobre todo en aquellos donde sobresalen las mismas, dada la representación que estas tienen. Es importante recordar que la imagen tiene un carácter especial, ya que podría representar un lenguaje universal, a través del cual se tiene acceso a diferentes contenidos. Es así como se puede leer un libro aunque este carezca de texto y donde la imagen cobra protagonismo.

Para la lectura de imágenes al igual que para la lectura de textos es necesario relacionar la ilustración con los conocimientos previos, así como también de la lectura de textos previos. De la misma manera se puede encontrar en un texto un sujeto o un predicado, es posible encontrarlo en una imagen, reconociendo a los personajes y la acción que estos realizan. Por ello en la lectura de los libros álbum y en especial en las imágenes de estos, tienen vital importancia diversos aspectos como los colores, los cuales tienden a influir sobre todo en los estados de ánimo, algo que gira en torno a los espacios culturales,

permitiendo una amplia interpretación de los mismos. Según Teresa Colomer, un trasvase hacia la imagen afecta a casi todos los elementos narrativos. Un trasvase muy usual es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, de los escenarios e incluso de las acciones secundarias de los personajes (Colomer, 1996, pág. 28). Otro aspecto importante en la imágenes es la luz, sin la cual no sería posible poder ver los colores; la luz es utilizada para resaltar al personaje y poca luz para resaltar otro, jerarquizando la información de la imagen, lo cual es importante ya que es necesario un orden en la misma para poder comprender como y para qué fue establecido en el marco de la imagen analizada.

Las imágenes, al igual que las palabras, dicen más de lo que aparentan decir. Durán, López y Heredia (2002) refieren que la imagen es también comunicación, una comunicación muy especial que se transforma en conocimiento. Es común utilizar frases como "Lo sé porque lo he visto" o "Hasta no ver no creer", por lo que accedemos también al conocimiento por medio de los sentidos, en este caso de la visión, en el cual las habilidades de percepción visual juegan un papel fundamental.

Toda imagen es polisémica, y sus distintos sentidos se encuentran de manera subyacente entre sus significantes a partir de asociaciones subjetivas, sociales y culturales que se pueden hacer de acuerdo con el contexto en el que se encuentran (Orozco López, 2009). El lector rescribe, tiene la capacidad de decidir sobre el sentido y la lectura del inconsciente como intérprete. El inconsciente intérprete es un aparato de lectura que interpreta la realidad siempre de la misma manera, de allí el dicho "Las cosas son según el cristal de las gafas con las que se mira" (Tizio, 2005, pág. 23).

A la hora de leer un libro álbum Vásquez Rodríguez (2014), considera importante tomar en cuenta algunos elementos, por lo que enlista los elementos materiales en los cuales abarca aspectos físicos del libro, portada, contraportada, guardas y el formato. Estos aspectos pueden brindar valiosa información, y según este autor cada elemento del libro álbum es importante ya que comunica diferentes cosas e invita al lector a una lectura particular. El segundo grupo de elementos abarca, entre otros, la doble página, la tensión verticalidad-horizontalidad, la simultaneidad visual y la tipografía. Luego, lo que pareciera ser uno de los elementos más importantes sin menospreciar los anteriores, los elementos de la imagen, como el punto, la línea, el soporte, el color, la perspectiva, la luz, la textura, elementos decorativos, la composición; estos mismos cimientan la sintaxis y semántica en la lectura de imágenes. Se encuentran también los elementos narrativos, estos elementos responden al relato y son, la historia, los personajes, la trama, el narrador, el espacio y tiempo, la focalización, los diálogos. Y por último los elementos cinematográficos, son comúnmente usados en libros álbum contemporáneos, en estos se encuentran los elementos como secuencia, encuadres, planos, el recorte de la figura, visión subjetiva y la angulación. Con el objetivo de poder observar este grupo de elementos podríamos acudir al clásico El libro en el libro de Jörg Müller, (2002), en la cual es evidente los cambios de planos y angulaciones.

Según Durán, López y Heredia (2002) son tres las funciones que se derivan de la lectura de imágenes cuando un niño mira: reconoce, identifica e imagina. Reconoce porque cuando observa la imagen, comprende que lo que plasma la misma no es un objeto real, si no una representación de este, discerniendo entre la realidad y lo que es el dibujo. Identifica, porque es capaz de asociar lo que leer con sus experiencias pasadas, como en el

caso de los sentimientos (tristeza, alegría, euforia, etc.), los niños son capaces de hacer la identificación de los sentimientos al ver a los personajes porque ellos mismos lo han experimentado. E imaginan, dado que los niños crean su propia versión o historia a partir de lo que ven, lo que han aprendido y vivido (Durán, López, & de Heredia, Leer antes de leer, 2002).

Un buen lector era una persona que devoraba los libros como si de brescas de miel se tratara. Hasta aquí nada demuestra lo contrario. En el siglo XXI puede que un buen lector no sea la persona que devore más libros, sino aquel que se muestre más receptivo a los mensajes, que podrán llegarle en cualquier soporte. Podemos reducir fácilmente los soportes a dos tipos de percepción: la auditiva y la visual que no se puede olvidar, ya están presentes en los orígenes del alfabeto. (Durán, López, & de Heredia, 2002, pág. 12)

Las imágenes o los dibujos son objetos simbólicos, sin embargo, según Emilia Ferreiro la escritura también lo es, explica que tanto el dibujo como la escritura son manifestaciones de la función semiótica más general, sin embargo, difieren. Por un lado, el dibujo mantiene una relación de semejanza con los objetos y acontecimientos a los cuales se refiere y la escritura no. Por otro lado la escritura busca constituir, al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias; el dibujo, en cambio, no. (Ferreiro & Teberosky, 1991)

Está claro que la lectura ha evolucionado a través del tiempo, y es que la lectura de hoy no es igual que cuando los padres de nuestros abuelos comenzaron a leer; dentro de esta evolución ha surgido el libro álbum. El lector de siglo XXI tiene que buscar un nuevo

contador que implica nuevas formas de leer y de disfrutar de la palabra, no tanto de la oral como de la escrita (Tabernero, 2007).

### **III. Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

“El termino autismo describe las diferencias y deficiencias cualitativas en la interacción social recíproca y en comunicación social, junto con intereses restringidos y comportamientos rígidos y repetitivos”. (La Atención Temprana en los Trastornos del Espectro Autista (TEA), 2014, pág. 56). Cuando hablamos de Autismo, hablamos específicamente del “Trastorno del Espectro Autista” (TEA), el concepto de este trastorno ha cambiado mucho a lo largo de los años, antes este trastorno era considerado una enfermedad rara adjudicando su causa al inadecuado apego materno, en la actualidad esta creencia está totalmente desfasada y cada vez más genera mayor interés a nivel de investigación y de intervención. Actualmente el DSM-V lo clasifica dentro de los trastornos del neurodesarrollo, englobándola junto con el Trastorno Generalizado del Desarrollo. Mientras que la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) mantiene la antigua clasificación.

Los criterios para el diagnóstico del TEA según el DSM-V (Kupfer, y otros, 2014) son los siguientes:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:
- B. Patrones Restrictivos y repetitivos de comportamiento, interés o actividades.

- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral y otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; sin embargo, para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Es importante recalcar que la detección y la intervención precoz del TEA es sumamente importante para mejorar el pronóstico a nivel global del niño.

### **III.III.I Lectura en los Autistas**

Enseñar a leer y a escribir es un hito importante que marca el inicio de la vida escolar de los niños, son actividades realmente académicas de las instituciones educativas. Hoy en día, en una sociedad moderna, se espera que cualquier persona esté preparada para leer; sin embargo en los niños diagnosticados con autismo no resulta algo tan simple y rápido en la mayoría de los casos, pero no es imposible, por lo cual es necesario profesionales dedicados a la misión de la enseñanza con los TEA. En la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, establece la inclusión educativa en España, siendo obligatorio brindar atención educativa que favorezca el desarrollo de todos los educandos.

Cada vez más, se ven más educandos con TEA dentro de los salones de clases, escolarizados, desarrollando sus competencias educativas como lo es la lectura. La metodología más utilizada para la enseñanza de la lectura en los autista es la denominada estrategia global, que consiste en trabajar con palabras apoyándose en imágenes, con la finalidad de que el niño las identifique y comprenda el concepto, ejemplo de esto es colocarle nombre a los objetos en el salón de clase, al lavado, a la pizarra, nombres en los asientos de cada uno de los niños, etc. Así, gracias a la memoria visual, poco a poco los niños van reconociendo letras, palabras e incluso frases y de esta forma acceder a la lectura.



### **III.IV Déficit de Atención**

Desde la década pasada cientos de niños, adolescentes y adultos han sido diagnosticados con el Trastorno de Déficit de Atención. El número de familias con miembro con TDA ha aumentado en diferentes culturas alrededor del mundo. Muchos profesionales soportan la idea de que el incremento de personas con este trastorno se debe a diagnósticos erróneos, afectando a las familias y perdiendo la oportunidad de un apropiado tratamiento. Los criterios diagnósticos según el DSM-V (Kupfer, y otros, 2014) son los siguientes:

- A. Con frecuencia falla en prestar debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades. Por ejemplo, se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión.
- B. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas, por ejemplo, tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o lectura prolongada.
- C. Con frecuencia no parece escuchar cuando se le habla directamente, por ejemplo, parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente.
- D. Con frecuencia no sigue instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales, por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad.
- E. Con frecuencia tiene dificultades para organizar tareas y actividades, por ejemplo, dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner los materiales y

pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo y no cumple los plazos.

- F. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, por ejemplo, tareas escolares, quehaceres domésticos, en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios y revisar artículos largos.
- G. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades, por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles de trabajo, gafas y móvil.
- H. Con frecuencia se distrae con facilidad ante estímulos externos, para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados.
- I. Con frecuencia olvida actividades cotidianas, por ejemplo, hacer la tarea, hacer diligencias, en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, no acudir a citas por olvido.

El TDA tiene como principal característica la desatención, el individuo presenta dificultad para focalizar su atención en algo, desviándola hacia otras cosas. Puede estar o no acompañada de hiperactividad e impulsividad. Gran parte de los problemas de aprendizaje se atribuyen a trastornos de la atención, sin conocer la complejidad de los procesos que están en juego en el aprendizaje escolar (Janin, 2013, pág. 56).

### **III.IV.I Lectura en el Déficit de Atención.**

El déficit de Atención no es un trastorno minoritario. Lo padecen el 5% de los niños y adolescentes, es decir en cada aula española hay de promedio, al menos, un niño con este trastorno (Hiperactividad, 2002-2016, pág. 30). Es importante recibir un diagnóstico temprano para que se pueda abordar lo más pronto posible con un tratamiento adecuado, ayudando al niño a desarrollarse de forma plena. La dificultad para desarrollar habilidades escolares y el fracaso escolar, son algunas de las consecuencias cuando existe un TDA no atendido.

Dentro de las habilidades escolares más complejas para los niños y personas con TDA, se encuentra la lectoescritura. La lectura de un niño con este trastorno, suele presentar errores como pérdida de líneas, velocidad lectora lenta, repeticiones, inversiones, confusiones, vacilaciones, suposiciones, omisiones, adiciones y silabeos. Esto podría repercutir en la autoestima y por tanto en la motivación del individuo para realizar dichas tareas, evidenciando rechazo hacia ellas.

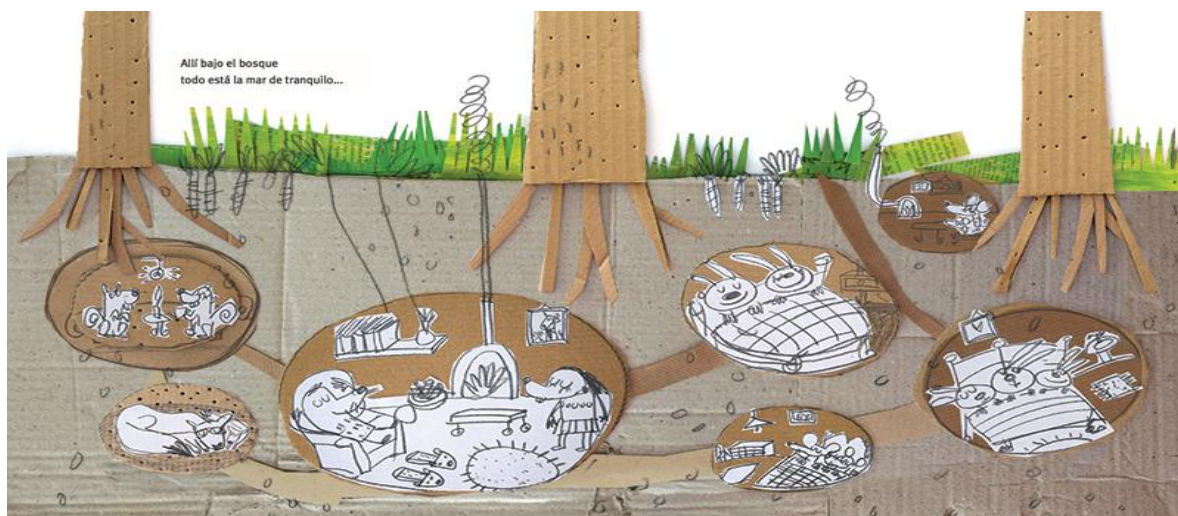
### **III.V Libro Álbum**

#### ***Topito Terremoto***

Anna Llenas, ilustradora, diseñadora gráfica, directora de arte y dedicada a la educación emocional es la autora e ilustradora de la obra literaria "Topito Terremotito"; Álbum que fue publicado en el año 2017, cuenta con 48 páginas en un formato de 27 X 27 centímetros y de doble página, lo cual pudiera indicarnos la necesidad de la autora por captar la atención del lector o responder a las exigencias del mismo; está dirigido a niños (as) a partir de los cinco años de edad. La obra está representada en forma horizontal y sus

ilustraciones en modelo de cartón, contiene trazos y garabatos con pintura de colores y lápiz, algunas páginas con un fondo de collage con recortes y cartón, lo que le da un sentido lúdico. En la contraportada de la obra se encuentra un esquema seguido en flechas de lo que es la vida de Topito alrededor de tantas etiquetas; brindando al lector una previa acerca de lo que le espera al embarcarse en la lectura del álbum.

La obra cuenta la historia de un pequeño topo que cuando se despierta se acaba la calma en la madriguera, de arriba abajo, lo toca todo, se distrae, pierde cosas y no para quieto ni un segundo. Los demás le dicen que es inquieto, impulsivo, hiperactivo, nervioso y pesado. Sus padres están preocupados, los profesores desesperados y además tiene que presentar un trabajo de fin de curso; esta es la sinopsis que ofrece la creadora de este álbum para invitar a los lectores a viajar al mundo de Topito.



*Ilustración 5, Llenas, A. (2017). Topito Terremotito. Barcelona: Beasco*

En la primera parte del álbum, Topito no es comprendido, no es escuchado, es rechazado y recibe muchísimas etiquetas que le encasillan. Ni en la madriguera, ni la profesora y ni los demás niños de su clase son capaces de empatizar con él. En esta obra la autora deja claro cómo pudiera ser el día con día de un niño con el diagnóstico de Déficit de atención e Hiperactividad (TDAH) en todos los ambientes inmediatos.



*Ilustración 5, Llenas, A. (2017). Topito Terremotito. Barcelona: Beascoa*

Mientras la profesora explica él no parece enterarse de nada y su pupitre es un completo desastre. Sus relaciones sociales parecen ser un fracaso, por más que intenta hacer amigos, solo consigue el rechazo de los demás.

Topito, está lleno de etiquetas, aparentemente no solo por parte de sus pares, si no por quien deberían brindarle apoyo, como es el caso de la profesora, como cuando envía la nota a los padres y les refiere: "Su hijo es un auténtico caso, no sigue bien las clases y deberíamos encontrar una solución".

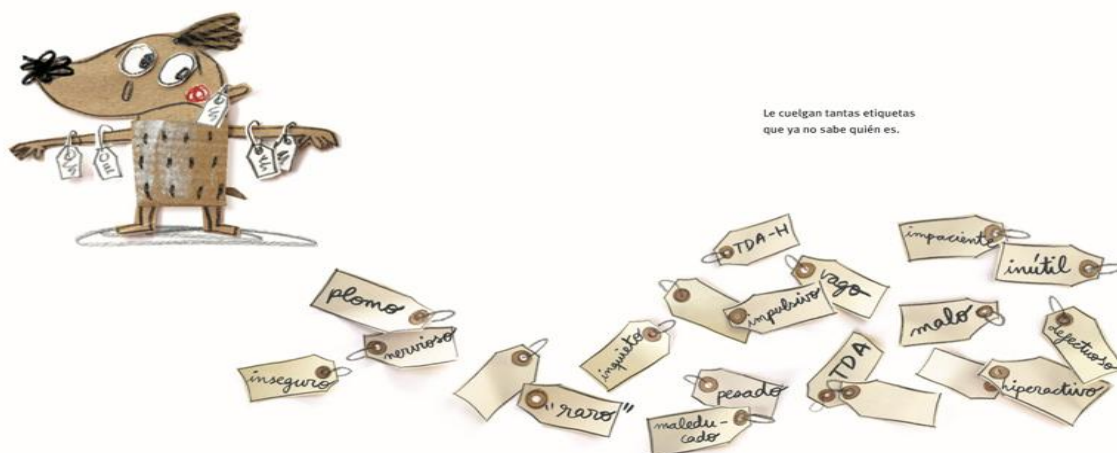


Ilustración 8, Llenas, A. (2017). *Topito Terremotito*. Barcelona: Beascoa

Por otro lado la figura de los padres más que de incomprensión, parecen sufrir lo que muchos padres experimentan de cara al diagnóstico de su hijo, es de impotencia al no saber qué hacer ni cómo ayudarse a su pequeño.

Por tanto recurren a la Maga del Bosque, la que representa la labor de los terapeutas, comienza progresivamente con las sesiones con Topito a través de las cuales logra que el mismo se sienta escuchado y comprendido, poco a poco el pequeño va aprendiendo a canalizar su energía y a durar más tiempo en las actividades. Es así que para el día en el que tiene que presentar el trabajo de final de curso, aunque los demás esperaban que Topito no llevase nada, sorprende a todos con su trabajo, un enorme pastel para compartir.



Ilustración 12, Llenas, A. (2017). *Topito Terremotito*. Barcelona: Beascoa

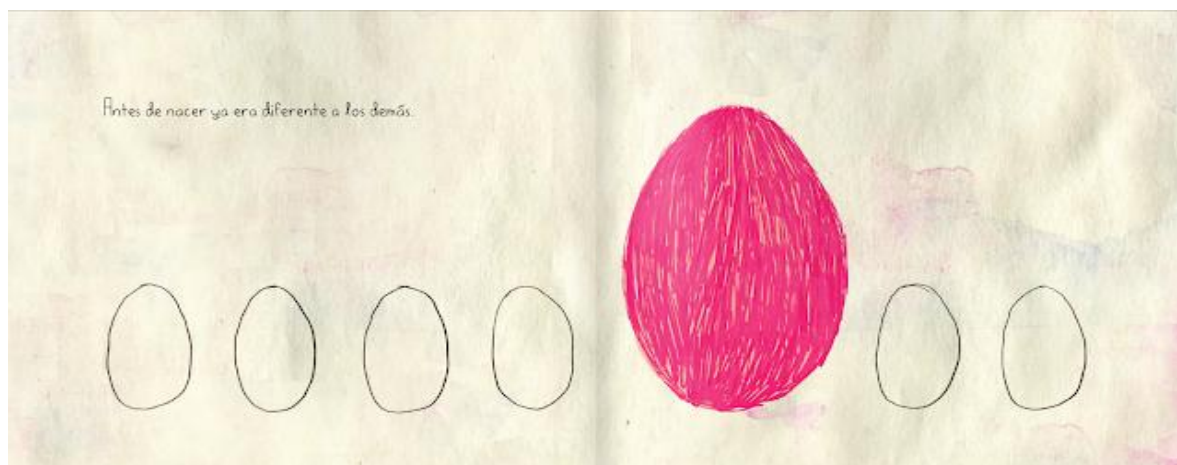
## ***El Monstruo Rosa***

Olga de Dios, ilustradora y arquitecta, cuyo desarrollo profesional gira en torno a la colaboración con diferentes editoriales, ONGs y variados profesionales es la autora de el álbum *Monstruo Rosa*.

*Monstruo Rosa* es el primer libro de la autora, publicado en España a finales del año 2013. En su página web Olga de Dios refiere que el álbum *Monstruo Rosa* es un cuento sobre el valor de la diferencia. Una historia para entender a diversidad como elemento enriquecedor de nuestra sociedad (de Dios, 2013). Cuenta con 36 páginas, con unas dimensiones de 22 x 25cm, con una impresión de tapa dura y con una impresión de doble página, que al igual que en la obra anterior pudiera presentar la intención de captar la atención de los lectores. Actualmente cuenta con ediciones traducidas a chino, japonés, coreano, francés, portugués, inglés, alemán, turco, griego, italiano y euskera. Sus ilustraciones presentan trazos simples e irregulares como los de los niños, probablemente buscando que se sientan identificados. Con una tipografía denominada fantasía, por su llamativa presentación. Presenta un lenguaje de fácil entendimiento para los escolares y rimas que favorecen a la estimulación de la lectura.

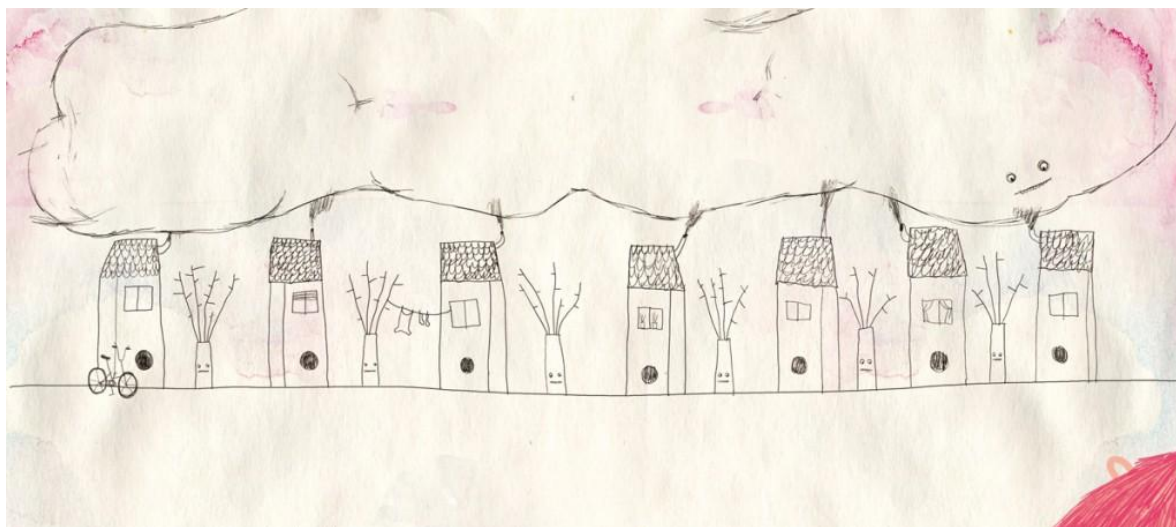
El álbum cuenta la historia de un monstruo que nació siendo diferente a los demás. Sus marcadas diferencias sobresalían y trataba todos los días de adaptarse a un entorno sin colores.





*Ilustración I, de Dios, (2017), Monstruo Rosa, Zaragoza: Apila Ediciones*

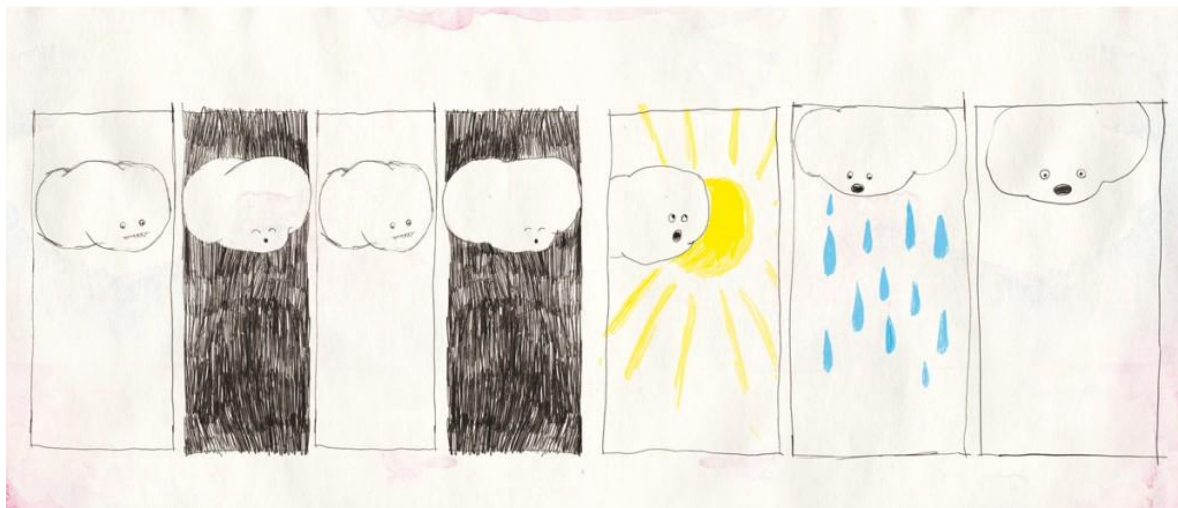
No solo su color era diferente a los demás, monstruo Rosa era grande y los demás pequeños, él tenía solo un ojo enorme y los demás dos pequeños, él siempre sonreía por cualquier tontería y a los demás su pico se lo impedía, en el juego de escondite este siempre perdía e incluso en su casa no cabía.



*Ilustración IV, de Dios, (2017), Monstruo Rosa, Zaragoza: Apila Ediciones*



Hasta que un día el Monstruo Rosa decide emprender un viaje en busca de un nuevo lugar, recorre mucho muchos lugares por mucho tiempo, hasta que comienza a ver colores en un lugar donde si salía el sol, a veces llovía y otras veces no.



---

*Ilustración X, de Dios, (2017), Monstruo Rosa, Zaragoza: Apila Ediciones*

Incluso se veía un arcoíris. En este lugar conoció a nuevos amigos, que al igual que él eran muy diferentes, Monstruo Rosa parece haber encontrado un lugar donde podía sonreír sin sentirse diferente a los demás.



---

*Ilustración XII, de Dios, (2017), Monstruo Rosa, Zaragoza: Apila Ediciones*

El final de esta historia brinda la oportunidad al lector de reflexionar de manera profunda sobre la diversidad en nuestra sociedad y sobre qué significa ser una sociedad inclusiva. Echeita Sarrionandia (2017) cuestiona acerca de quién se habla cuando hablamos de educación inclusiva, respondiendo de una forma contundente; se habla de "todos", sin exclusiones, ni restricciones, ni eufemismo. Por lo que esta imagen en la que el Monstruo Rosa recibe a quienes aparenta ser todos iguales, representa también son parte de la diversidad y que forman parte del proceso de inclusión.



*Ilustración XV, de Dios, (2017), Monstruo Rosa, Zaragoza: Apila Ediciones*

Este álbum fue escogido para el proceso de investigación, como una alternativa de lectura para las sesiones de cara al diagnóstico de los participantes, dado a su aparente facilidad lectora así como también la posibilidad de generar empatía con el personaje no solo por su contenido literario, sino también por el contenido ilustrativo que utiliza la autora al utilizar técnicas de dibujo parecidas a las de un dibujo de un niño.

## IV. METODOLOGÍA

---

El presente estudio presenta un diseño de investigación cualitativa mediante el estudio de casos, según McMillan y Schumacher (2005, pág. 44) es un sistema definido en el que a lo largo del tiempo se utilizan múltiples fuentes de datos encontrados en el entorno. Este puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar. Por lo que se eligieron tres casos, entendido por MacMillan y Schumacher (2005, pág. 44) como un estudio multisituación. Realizado con tres niños de educación primaria, en edades comprendidas entre siete y nueve años, diagnosticados con diferentes patologías (TDA y TEA) y en especial con dificultades lecto-escritoras, en dos espacios diferentes; dos de los casos en una escuela de la ciudad de Zaragoza, con debida autorización de la institución y el último en la habitación del participante, con la debida autorización de los padres. La duración fue de cinco sesiones de tiempo variado con cada uno de los participantes.

La recogida de datos se llevó a cabo por medio de una observación de campo, debido a que según McMillan y Schumacher (2005, pág. 51), es fundamental para la mayoría de las investigaciones cualitativas. Se utilizaron tres técnicas señaladas por MacMillan y Shumacher (2005, pág. 51); la recogida de datos interactiva, ya que en las sesiones de lectura se observaron patrones de conducta y relaciones con el área de estudio de interés para la investigación; la observación participante, dado que se llevaron a cabo anotaciones del lenguaje no verbal y expresiones faciales de los participantes para mejorar

las interpretaciones de los datos verbales; así como también, se utilizaron entrevistas en profundidad con los tutores educativos de los participantes.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información durante la investigación fueron las grabaciones de voz de las sesiones de lectura con los participantes, diario de anotaciones con el objetivo de tomar notas de conductas y del lenguaje no verbal de los participantes y entrevistas estructuradas a los tutores de los educandos. Las grabaciones fueron transcritas, debido a que según Gibbs (2012, pág. 33), esto facilita la interpretación cuidadosa de lo que se registra en las grabaciones.

Para la intervención en las sesiones de lectura se utilizó el enfoque *Dime* de Chambers. Este enfoque se basa en fomentar el disfrute de la literatura en los niños, evitando una lectura restrictiva. Chambers proyecta la conversación como método para que los niños se sientan libres de expresar sus opiniones acerca de lo que leen, bajo la idea de que la conversación es esencial, generando nuevos entendimientos e incrementando la apreciación de lo que se lee. Chambers (2007) propone cuatro preguntas para la estimulación para la conversación en la lectura sobre un determinado libro: ¿Qué te gustó?, ¿Qué no te gustó?, ¿Qué te desconcertó?, ¿Con qué otra lectura puedes relacionarla? Aplicando estos interrogantes, el adulto juega un papel de guía y promotor de la lectura. Por lo que en la presente investigación se les plantea a los participantes estos interrogantes de manera diferenciada con la finalidad de facilitar la comprensión y obtención de respuestas por parte de los educandos.

# V. RESULTADOS E INTERPRETACIONES

---

## V.I Descripción de las intervenciones

Es cierto que la lectura conlleva una serie de competencias lingüísticas y semióticas en las manifestaciones literarias, sin embargo, es de especial conocimiento para los conocedores de la educación que para los niños con el diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención TDA y para los niños con Trastorno del espectro Autista (TEA) estas competencias representan en muchos casos complicaciones para acceder a la lectura. Como se describió anteriormente, alcanzar la lectura competente para estos educandos suele ser más difícil en comparación con los educandos que no cuentan con cualquiera de estos diagnósticos; situación que es evidente en los tres casos de la presente investigación.

A continuación se describen cada uno de los casos con los que elaboro la presente investigación, los datos fueron recogidos mediante una entrevista a los tutores escolares de los tres niños con diagnóstico diferente (TDA y TEA) y con situaciones diferentes, pero con dificultades lectoras, a cada uno se le asignara la letra "C" seguido de un número para conservar el anonimato de los educandos y distinguir uno de los otros:

### Caso 1

C1 tiene 9 años, está diagnosticado con TEA, su lenguaje no es completamente funcional, ya que presenta rotacismos, dislalia, evidencia poca intención verbal, responde a preguntas cerradas, mientras más abiertas más difícil es para él responder debido a su reducida comprensión oral y presenta alteraciones en el tono de voz (agudo). El tutor de C1

refiere que el educando no lee por voluntad propia, que lo hace por obligatoriedad, que presenta poca comprensión lectora, y cuando se le hace una pregunta acerca de lo que ha leído solamente responde a cuestiones de más fácil acceso, por ejemplo, la ubicación de un personaje, el color de un objeto, etc., no presenta lectura gramatical, es decir, no responde a los signos de puntuación. Lee por la ruta fonológica, sin embargo ha comenzado a presentar lectura automatizada en las palabras que conoce; su lectura por lo general es silabeada y con un tono de voz bajo. Ordena género y concordancia en frases pero no en textos de más de un párrafo; presenta mayor dificultad en las sílabas complejas que en las sílabas directas. No parece responder en cuanto a preferencia por un género de lectura en concreto, pero le gustan los libros de matemáticas. Su tutor refiere no tener claro cómo y cuándo comenzó a leer el educando, ya que fue al comenzar a trabajar con el Aula TEA, que haciéndoles pruebas se asombró de que el educando leía, por lo que han continuado reforzando la lectura del mismo con el método que utiliza la institución (mímico articulatorio), el mismo que ha sido de mucho beneficio de cara a las características del diagnóstico que giran en torno al desarrollo de lenguaje y lecto-escritura.

## **Caso 2**

C2, tiene 7 años de edad y está diagnosticado con TEA, con un Coeficiente Intelectual en el límite según las evaluaciones realizadas en el colegio; comenzó a hablar a los 4 años de edad, según su tutor debido a la poca estimulación en casa. El pequeño presenta una estructura familiar compleja, sus padres están ausentes la mayor parte del tiempo por lo que la custodia tutelar la tiene su abuela, la cual se hace cargo de él, de su hermana mayor, que presenta dificultades auditivas y de su hermano menor, que aparentemente presenta dificultades en el lenguaje, la abuela no habla mucho en casa, por

lo que la estimulación del lenguaje es poca. Sin embargo, actualmente C2 presenta intención comunicativa, utilizando palabras y frases. El rendimiento de las actividades escolares del educando depende mucho de su situación emocional día con día, es decir, lo que pasa en casa, y la lectura no es la excepción. Hay días en los que se “bloquea” y no reacciona a las instrucciones. Es capaz de leer palabras y frases, sin embargo, su lectura es silábica; presenta poca comprensión lectora, siéndole más fácil comprender cosas concretas en una frase corta pero no en un párrafo. Usa la ruta fonológica. La mayoría de las ocasiones no tiene preferencia en cuanto a género o tipo de lectura, sin embargo si el tema central trata de algo que le gusta se muestra interesado. El educando aprendió a leer a través del método que utilizan en la escuela, el mímico articulatorio.

### **Caso 3**

C3 tiene 9 años, cursa el segundo grado de primaria y está diagnosticado con TDA, según su tutora el educando lee por la ruta fonológica, presenta una adecuada comprensión lectora, sin embargo, su lectura aún no se encuentra automatizada, lee por obligación no porque le guste leer; la mayoría de las veces en las que se encuentra dispuesto a leer, es debido a que el tema central de la lectura es de su interés, aunque parece agotarse y aburrirse de forma rápida, dejando la lectura inconclusa. La tutora considera que la velocidad lectora es pausada, no presenta lectura gramatical, es decir, no respeta signos de puntuación al leer, así como también que el educando presenta un pobre auto-concepto de sí mismo en cuanto a sus capacidades escolares. La profesora particular, la cual le ayuda con los deberes en casa, refiere que el tema de la lectura es muy “sensible” para el educando, ya que suele evitar las actividades educativas que tienen que ver con la lectura y en muchas ocasiones rehúsa contundentemente realizar dichas actividades, dejando de

hacer deberes. Aduce que, según lo referido por el educando, prefiere las matemáticas, algo que ella ha podido comprobar dada la ejecución rápida que suele emplear a la hora de efectuar deberes de dicha materia.

## V.II Transcripción de las Intervenciones

### Sesiones con el educando C1

#### Sesión 1

En esta primera sesión con C1, se le presentó el álbum y se le dejó leer y explorar el mismo con la finalidad de que el educando pudiera tener la libertad de dar comienzo a la lectura como él quisiera. En un principio fijó su atención en la contraportada y luego al comenzar las páginas de contenido de la obra realizó parafraseo de palabras sin ningún significado y leyendo solo el final del párrafo.

<p><i>Sesión de 07 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Quiero enseñarte un libro que he traído hoy</p> <p>- Mira... ¿Qué dice?</p> <p>(Mostrando la portada del libro)</p> <p>C1: - Toooopito Teeerremoto</p> <p>O: - Terremoto, muy bien!</p> <p>Y: - ¿Quién es este?... ¿Quién crees que es este?</p> <p>C1: - Un topo</p> <p>O: - Un topo... ¡muy bien!, este es Topito</p> <p>- ¿Qué te parece?</p> <p>C1: - Bien, sí</p> <p>O: - ¿Comenzamos a leer?</p> <p>C1:- Leer, sí.</p>
---	--



<p><i>Sesión de 07 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - A ver, ¡wow!...</p> <p>- ¿Que ves?</p> <p>- ¿Qué hay ahí?</p> <p>C1: - Súper</p> <p>O: - ¡Súper!</p> <p>- ¡Muy bien!... ¿Qué más dice?</p> <p><i>(C1 no responde)</i></p> <p>O: - Mira... ¿que mas dice?</p> <p>- Creativo</p> <p>C1:- Creatitivo</p> <p>C1:- Alliii elll bosqueee todo estaa laa maaar de traanquiiilooo</p> <p>O: - Mira... ¿Que pasa aquí?</p> <p>C1: - Has hasta que se dessspiierta, topiteee terremoto.</p> <p><i>(Se salta una página)</i></p> <p>C1: - De caaminoo a la es escu-ela, se dis...uh deal cual, que cose</p> <p>- En clase, pita ***** (eeentera)</p>
	<p>C1:- *****</p> <p>- Hay días as que jugan</p> <p>- Otas que ...</p> <p>- Yyyy ootos que eso</p> <p>- *****</p>

## ***Sesión 2***

Durante esta sesión, el observador le leyó el álbum al educando con el objetivo de conocer la diferencia y las respuestas entre leer el mismo y que se le lea. En esta ocasión, en comparación con la sesión anterior el educando se mostro más cómodo, atento, siguiendo la lectura y repitiendo la mayoría de las frases que el observador leía del libro.

<b><i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i></b> Educando: C1 Observador: O Palabras no entendidas: *	O: - Hasta que se despierta Topito Terremoto - ¿Quién se ha despertado? (Silencio) - Ya se ha acabado la calma C1:- Ya se ha acabado la calma O: - Y es que Topito Terremoto, no para quieto ni un segundo. C1:- Ni un segundo O: - Mira cómo están todos ahora, ¿Cómo está? ... ¿Qué pasa? C1:- Sustados O: - Asustados, Muy bien! - Y ¿donde está Topito? C1:- Ete Topito O: - De camino a la escuela, C1: - Camino a la escuela O: - Topito se distrae una y otra vez
---	--

<p><b><i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Los padres ya cansados</p> <p>C1: - Ya cansados</p> <p>O: - Ven que los sermones y castigos no han servido de mucho</p> <p>C1: - De mucho</p> <p>O: - ¿Que podemos hacer? Dice la madre</p> <p>C1:- Dice la madre</p> <p>O: - ¿Donde está la mama de Topito?</p> <p><i>(El educando señala al personaje)</i></p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>- Y ¿el papá de Topito?</p> <p>C1: - Papá de Topito, si</p> <p>O: - ¿Donde está el Papá de Topito?</p> <p><i>(El educando señala al personaje)</i></p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>- Y ¿Qué les pasa a los papas?</p> <p>- ¿Están tristes o Felices?</p> <p>C1:- Tristes</p>
--	---

### Sesión 3

Para esta sesión se le presentó un nuevo álbum al educando, con la intención de variar un poco el contenido y observar las reacciones y comportamientos ante el mismo.

<p><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Hoy he traído un nuevo libro</p> <p>- ¡Mira!</p> <p>C2: - Mos-tro Roosa</p> <p>O: - Si, se llama Monstro Rosa</p> <p>- ¿Comenzamos a leer?</p> <p>C1: - Leer, sí.</p> <p><i>(Abre el álbum)</i></p> <p>C1: - Aaanteees eee naaaceeer eraaa diiiifeentee a looos deemáás</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>- ¿Cuál era diferente?</p> <p><i>(C1, ignoró la pregunta y giro la página para continuar leyendo)</i></p>
	<p>C1: - Viiiiviiiaan e u lugar **** coooloor blaaaacoo.</p> <p>- Elll Cieelloooo *****</p> <p>- Los árboles, ***** blanca.</p> <p>- ***** Mooootro Rooosaaa *****</p> <p>- Y aaal *****Arboles **** caia.</p>

*Sesión de 13 de Julio de  
2018*

Educando: C1

Observador: O

Palabras no entendidas: \*

C1: - ¡ See veeéíaa \*\*\*\*\*

- \*\*\*\*\*
- \*\*\*\*\* lugar \*\*\*\*\* siiin paaaraar.
- Pajaaarooo aaamarillo \*\*\*\*\*
- \*\*\*\*\*
- \*\*\*\*\* Paaartees \*\*\*\*
- \*\*\*\*\*
- \*\*\*\*\* Caaaasas dooormííán
- Mostro Rosa en eeeste luugaarr seee queedo a viiivir.
- Y \*\*\*\*\* soonreíír.

O: ¡Muy bien!

- ¿Te ha gustado el Mostro Rosa?

*(C1 guarda silencio)*

O: - ¿Te ha gustado Topito o Mostro Rosa?

C1: - Topito, si

- Mostro Rosa, no

## Sesión 4

Para la presente sesión, se le presento el álbum “Topito Terremoto” dadas las referencias de C1 en cuando a su preferencia por el libro. Durante esta sesión las emisiones de palabras mediante la lectura se ven en aumento por parte del educando.

<p><i>Sesión de 14 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Mira que he traído hoy</p> <p>C1: - Toopitooo Terreeemotoo</p> <p>O: - Si, Topito Terremoto</p> <p>C1: - Topito, si</p>
	<p>C1: - Muuuchos commpañeeeros lo rehUUUuyeen y ééél no entiende pooor quééé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee cuegan taaantas etiiiquetaas quee sabeee quééén e</li> <li>- La prooofe preoocuupadaaa vee que *****</li> <li>Topito vayaaa bieeen *****</li> <li>soooluciion.</li> <li>- Looss paadreess *****</li> <li>diice la maaadre.</li> <li>- ***** encueentra **</li> <li>pááágiinaa***** difícilееes</li> <li>- Laaaa magaaaa del booque</li> <li>- *****</li> <li>*hijo Toopitooo*****estooo</li> <li>lleevaaraáá*****bieeen</li> </ul>

## Sesión 5

Durante el comienzo de esta sesión, se pudo observar mayor esfuerzo e interés para leer a pesar de parecer un poco distraído y en ocasiones leía en tono bajo. Sin embargo, aunque omitiendo algunas palabras en las páginas del álbum, lo lee todo sin saltarse páginas. Por ejemplo, leyó un párrafo de 9 líneas con el mínimo de ayuda, en comparación con las sesiones anteriores, la lectura de esta sesión continuó de la misma forma, por lo cual se evidencia un aumento en cuanto a la emisión de palabras leídas.

<p><b><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Vamos a ver, comenzamos</p> <p>C1:- Si</p> <p>O: - Mira</p> <p><i>(Abre el libro y se ubica en la primera página)</i></p> <p>C1: - Allí-í bojo essss *****</p> <p>O: - Ujum! ¡Muy bien!</p> <p>C1: - *****</p> <p><i>(Se distrae viendo hacia arriba)</i></p> <p>O:- Mira</p> <p><i>(Indicándole que vuelva a ver el libro)</i></p> <p>C1:- Haaastaaa que see des-des-des-despierrtaaa totoopitooo temoto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Yaa see haa *** laaa *****</li> <li>- Nooo paaaraaa quiiieeto niiii uuun seeeguundoo</li> </ul> <p>O: - ¡ Muy bien!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Dónde está Topito?</li> </ul> <p><i>(C1 señala al personaje de Topito sobre la pagina)</i></p> <p>O: ¡Muy bien!</p>
--	--

***Sesión de 19 de Julio de  
2018***

Educando: C1

Observador: O

Palabras no entendidas: \*

O: - Y, sin pensarlo más, van directos hacia él

C1: - El busque

O: - El bosque muy bien

- Y, ¿Dónde está el bosque?
- ¿Dónde está el bosque C1?
- Lo ves, es verde

C1: - E verde

O: - ¡Mira!

- Disculpe

C1:- Tindente

*(Con voz aguda repite)*

O: - ¿no conocerá?

C1: - ¿No conocerá aaa le?

O: - A la

- A ¿Quién?, mira
- A la

C1:- \*\*\*\*\*

O: - A la maga del bosque

- ¿Dónde está la maga del bosque?
- C1, muéstramela
- La ves tú, la maga del bosque mira

(La observadora le señala toda la pagina y C1 señala al personaje de la maga del bosque)

O: - Eso es, esa es la maga del bosque

C1: - Sí.

O: - Soy

C1: - Yo, Biiita

O: - En que



<p><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C1: - ¿En queee puuueedooo yudar?</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>C1: - Nuuessto hijooo Tooopiiitaaa,no pu pu pue puede parla qui i qui eee</p> <p>O: - Quieto</p> <p>C1: - Quieto</p> <p>C1: - Cleemos queee aaaaagu guuuna coosaa faallaa e ellll.</p> <p>- Mmm ya veoo. Eeess eesstoo lleevaaaraaa un poco de traabaajo, peeroo creo quee os os os odo ayuda si osss paaarreeequeee bien, queee veja uuunaaa aaatito aaaa laaa taaarrdeee siiii aaa todosss paaaceceee bien.</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p>
---	---

## Sesiones con el educando C2

### Sesión 1

En la primera sesión con C2, se realizó una lectura semi-guiada, en la cual el educando leía una frase y el evaluador leía lo que restaba o como en la mayor parte de la sesión, el observador leía un poco y el educando observa las imágenes, y se tomaba su tiempo en explorar el libro. Se le presentó el álbum y se le pidió que leyese el título, pasó la contraportada del libro y comenzó a leer el libro desde la primera página.

Durante esta primera parte de la lectura, C2 parecía estar más interesado en explorar el libro y sus imágenes que leer, por lo que se le permitió hojear el mismo como el quisiese.

<p><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¿Comienzas tu?</p> <p>C2: - Ahí abajo todo</p> <p><i>(Silencio)</i></p> <p>O: - Todo (repite, retroalimentando)</p> <p>C2: - Espera, espera</p> <p><i>(Gira las páginas y se ubica en una donde aparece Topito saltando de un lado a otro)</i></p> <p>O: - Muy bien este es Topito</p> <p>C2: - Topito</p> <p>O: - Si</p> <p>C2: - Este no</p> <p><i>(Señala a otro de los personajes en la página)</i></p> <p>O: - No este no</p>
--	--

Así mismo durante esta primera sesión de lectura se pudo observar que el educando buscaba identificar los personajes del álbum, identificando al protagonista, a sus padres y a la maga del bosque "su amiga" sin hacer mayor lectura del texto.

<p><b><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C2: - Esa señora y el señor, ese su hijo.</p> <p><i>(Refiriéndose a los padres de topito y a topito)</i></p> <p>O: - Muy bien, que crees que dice la nota</p> <p><i>(Silencio)</i></p> <p>O: - Bien, dice que, la profe bien preocupada le escribe a los papas: vuestro hijo es un autentico caso, no sigue bien las clases y deberíamos encontrar una solución. Los papas preocupados.</p> <p>C2: - Topito se ha acabado</p> <p>O: - ¿Por qué? No te ha gustado la historia?</p> <p>C2: - Si</p> <p>- A ve</p> <p><i>(Cambia las paginas y se ubica donde aparece la Maga)</i></p> <p>- Ete sí.</p> <p>O: - ¡Bien!</p> <p>- Y ¿quién es ella?</p> <p><i>(Señalando a la maga blanca)</i></p> <p>C2: - ***** de Topito</p> <p>O: - ¿Quién?</p> <p>C2: - Esta mama de Topito</p> <p>O: - La mama de topito</p> <p>C2: - No, amiga de Topito</p>
---	---

<p><b><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Amiga de Topito</p> <p>C2: - Si</p> <p>O: - ¡Ala! ...Y ¿qué hace la amiga con topito?</p> <p>C2: - Esta si... léelo</p> <p>O: - Tú lo lees</p> <p>C2: - No, tu</p> <p>O: - Ok yo</p> <p>- Otros que cocinan</p>
---	---

## ***Sesión 2***

En la segunda sesión la lectura la ejecutó el evaluador, mientras el educando hacía comentarios de la misma.

<p><b><i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Los padres ya cansados, ven que los sermones y castigos no han servido de mucho, ¿Qué podemos hacer? pregunta la madre...</p> <p>O: - ¿Dónde está la madre de Topito?</p> <p>C2: - Aquí</p> <p><i>(Señala al personaje que representa a la mama de Topito)</i></p> <p>O: - Y ¿El papa de Topito?</p> <p>C2: - aquí</p> <p>O: - Y ¿Los padres de Topito?</p> <p>C2: - Ese es padres</p> <p>O: - Muy bien</p>
--	---

<p><i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C2:- Berta, esta</p> <p><i>(Señala al personaje)</i></p> <p>O: - Si muy bien y este es Topito</p> <p>C2:- Este es los padres, este es el papa</p> <p><i>(Señala a los personajes en el libro)</i></p> <p>O: ¿En qué os puedo ayudar?</p> <p><i>(Sigue la lectura)</i></p> <p>C2: Y esta es Berta</p>
	<p><i>Cuando se encontraba leyendo la última página exclamo:</i></p> <p>C2: - Topito se ha acabado</p> <p><i>La observadora continuó leyendo</i></p> <p>O: - ¿Ahora qué ha pasado?</p> <p>C2: - Topito se ha acabado</p>
	<p>C2: - Sus padres estaban enfadados</p> <p>O: - Estaban enfadados</p> <p>C2: - Topito esta triste</p> <p>O: - Puedes leer un poco más alto para que pueda escucharte.</p> <p>C2: - Topito *****</p> <p>C2: - Topito está contento con Belta</p> <p>C2: - Está cocinando</p>

### Sesión 3

Para esta sesión se le presentó un nuevo álbum al educando, con la intención de variar un poco el contenido y observar las reacciones y comportamientos ante el mismo.

<i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i> Educando: C2 Observador: O Palabras no entendidas: *	O: - ¡Mira!, hoy traje algo nuevo - Woow! C2: - Mon-tro O: - Rosa C2: - Y ¿Popito? O: - Topito, Topito se quedo en casa hoy. - Hoy vamos a conocer al Monstro Rosa - ¡A ver! ¡mira! - A ver, Vamos a empezar a leer C2: - Ño tu lee
--	--

<p><b><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¿Cómo?</p> <p>- ¿Yo?</p> <p>- Bien, vamos a ver, pero luego leerás tu eh.</p> <p>- ¿Abrimos el libro?</p> <p><i>(C2 abre el libro)</i></p> <p>O: - Antes de nacer ya era diferente a los demás</p> <p>- ¿Cuál era diferente?</p> <p><i>(C2 señala al huevo grande y rosa)</i></p> <p>O: - ¿Porque era diferente?</p> <p>C2: - Ese es un monstro</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>- A ver, ahora tu</p> <p><i>(C2 señala al observador para que este continúe leyendo)</i></p> <p>O: - Era Rosa y los demás eran blancos</p> <p>- ¿Cuál era Rosa?</p> <p><i>(Señala el Monstro Rosa)</i></p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>C2: - Eta eh Rosa</p> <p><i>(C2 señala a los personajes blancos)</i></p> <p>O: - ¡De verdad!</p>
	<p>O: - Y al subirse a los arboles, el Monstro Rosa se caía.</p> <p>- Ja Ja Ja</p> <p>C2:- No se pue riir</p> <p><i>(Señalando al personaje que observaba a monstro Rosa)</i></p> <p>O: - Este no puede, si</p> <p>- Pero el monstro Rosa si</p> <p>C2:- Ete no es Rosa e Blanco</p>

***Sesión de 13 de Julio de 2018***

Educando: C2

Observador: O

Palabras no entendidas: \*

O: - Las ranas de tres ojos, cuando saltaban a todas partes miraban.

C2: - ¡Y fin!

O: - Reían y jugaban todo el día

- ¡Oh!

C2: - El sapo, el ato, ajaro amarillo, \*\*\*

O: - Y por las noches en sus casas dormían

C2: - ¡Y fin!

O: - Monstro Rosa en este lugar se quedo a vivir y nunca paro de sonreír

- Y ¿qué pasa ahora?

C2: - ¡Fin!

O: - ¡Fin!

- ¡Muy bien!

C2: - ¿Topito?

O: - ¿Topito?

C2: - Si

O: - ¿Quieres Leer a Topito?

C2: - Si

O: - Pues mañana te lo traigo te parece

C2: - Nooooo

*(C2 mostro una expresión facial, demostrando disconformidad a tener que esperar al siguiente día para leer el álbum de 'Topito Terremoto')*



#### ***Sesión 4***

En esta sesión el educando comenzó a leer sin que el observador le diera mayores instrucciones, su lectura se basó en las imágenes no en el texto.

<b><i>Sesión de 14 de Julio de 2018</i></b> Educando: C2 Observador: O Palabras no entendidas: *	C2: - Está cocinando. C2: - Topito está contento con sus amigos. C2: - Topito jugando y el gato enfadado. C2: - Ahora topito y sus amigos. O : - ¿Qué pasa con topito y sus amigos? C2:- Topito esta con sus amigos y gato está muy bien. C2: - Topito esta con sus amigos y gato está muy bien. O: - ¡Muy bien! - Y... ¡Fin! C2: - ¡Fin!
---	--

## Sesión 5

<p><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C2:- Esta tarta</p> <p>O: - ¿Quién ha llevado la tarta?</p> <p>C2:- Topito</p> <p>O: - Y ¿Cómo esta?</p> <p>C2:- Feliz</p> <p>O: - ¿Y sabes porque está feliz topito?</p> <p>C2: - ¡Y Fin!</p> <p>- ¡A Pintar!</p> <p>O: - Una pregunta ¿Tu sabes porque está feliz Topito?</p> <p>C2: - Sí.</p> <p>O: - ¿Por qué?</p> <p>C2: - Porque está contento</p> <p>O: - ¡Porque está contento!</p> <p>- ¡Wow!</p> <p>- ¿Qué le ha pasado?</p> <p>C2: - Los colores</p>
---	--

## Sesiones con el educando C3

### Sesión 1

En la primera sesión de lectura con C3, se le presento el álbum y se le dio la consigna de leer y mientras lo hacía, podía comentar lo que quisiera acerca del mismo.

<p><i>Sesión de 18 de Junio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Pues te muestro el libro que vamos a leer</p> <p>O: - Ujum</p> <p>C3: - Mira, se llama...</p> <p>C3: - Topito Terremoto</p> <p>O: - Que te parece el titulo</p> <p>C3: - Muy chulo</p>
	<p>O: - A algunos niños les gusta leer y a otros no les gusta leer.</p> <p>C3: - A mi no me gusta</p> <p>O: - ¿A ti no te gusta?</p> <p>- Y ¿por qué?</p> <p>C3: - Porqueee... Es que a ver, pa mi es como una, una pérdida de tiempo</p> <p>O: - Ujum</p> <p>C3: - Porque, pa mi es perder el tiempo haciendo una cosa que ... que - que es como estudiar y - y no hace falta que lo hagas, entonces pa mi es como eso, ósea como tener, ósea hacer algo pero no hace falta que lo haga. Pa mí es como una pérdida de tiempo, que no me gusta nada.</p> <p>O: - Entiendo, pues es muy interesante.</p> <p>- Además a través de la lectura podemos...</p> <p>(C3 interrumpe)</p> <p>C3: - Además pierdo el tiempo leyendo historias que ni siquiera hace falta leerlas ni nada.</p> <p>O: - Muy bien, interesante</p> <p>- Me parece interesante tu deducción.</p> <p>C3: - Espera un momento, ahora vuelvo</p>

<p><b>Sesión de 18 de Junio de 2018</b></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Pues a través de este libro, pues tu lo leerás, tú me puedes contar, decir lo que quieras de el.</p> <p>C3: - Ujum</p> <p>O: - Como tu quieras, tiene muchas imágenes también, muchos dibujos que lo vas a poder ver y también puedes comentar de ellos.</p> <p>C3: - ¿Sabes qué?</p> <p>O: - Dime</p> <p>C3: - Pa mí, la mayor pérdida de tiempo es leer, la mayor, o sea, yo siempre que tengo libros, solo leo si me interesa mucho o veo las fotos, o sea.</p> <p>O: - Pues bien, puede que este te interesa, tu me dirás al final.</p> <p>- ¿Sí?, ¿Te parece?</p> <p><i>(Le muestro el libro)</i></p> <p>C3: - Anda</p> <p><i>(Risas)</i></p> <p>O: Pues te darás cuenta porque esta así cuando comiences a leer</p>
	<p>C3: - Allí abajo el bosque todo esta la mar de tranquilo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hasta que se despierta topillo terremoto</li> <li>- No se ha acabado la calma y es que topillo terremoto no para quieto ni un segundo</li> <li>- De camino a la escuela Topillo se distrae una y otra vez con cualquier cosa</li> <li>- En clase la cosa no cambia le cuesta estudiar y atender</li> <li>- Hoy la profe les pide que empiecen a pensar en el trabajo de fin de curso, pero Topillo no se entera</li> <li>- Corre arriba y abajo, tocando todo y no sabe donde deja las cosas...</li> </ul> <p><i>(Comienza a leer para si mismo, con apariencia cansada)</i></p> <p>O: - ¿Puedo escucharte?</p> <p>- ¿Qué pasa?</p> <p><i>(C3 no responde y continúa leyendo con apariencia cansada y en silencio)</i></p>

En esta primera sesión es evidente cómo el educando refiere su poco gusto por la lectura, justificándolo como una pérdida de tiempo. A pesar de ello se muestra animado con la actividad de la lectura al principio, sin embargo, luego de leer varias páginas su expresión corporal y facial cambian al de un estado de cansancio y de disgusto, procedido de una lectura aparentemente silenciosa.

## Sesión 2

Para la segunda sesión se le dio la consigna de comenzar a leer a C3, sin embargo, mostraba poco entusiasmo, por lo que se le dijo que llegaríamos hasta donde él quisiera, optando por solo leer una página.

<p><i>Sesión de 28 de Junio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C3: - Esa misma tarde después de merendar una taza de chocolate caliente, Berta le pregunta cómo le ha ido, como le ha ido el día, el responde que bien.</p> <p>- Ya esta uhhhhh!</p> <p>O: - ¿Cómo se veía topito en la imagen?</p> <p>C3: - Un poco triste</p> <p>O: - Tú crees que estaba bien como le dijo a Berta.</p> <p>C3: - Me parece que sí, es la maga del bosque sabes, porque ha hecho que se calle.</p> <p>O: - Pero le ha dicho que estaba bien... ¡Ah! tú crees que le ha hecho que se calle.</p> <p>C3: - Pues no se oye</p>
---	--

Dado que el educando no quiso continuar leyendo se aprovechó para dialogar acerca de lo que hasta el momento le gustaba más al educando:

<p><b><i>Sesión de 28 de Junio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¿Qué te parece?</p> <p><i>(Risas)</i></p> <p>C3: - Chulo, muy chulo, parece un maniquí</p> <p>O: - ¿Y Topito, como está?</p> <p>C3: - Triste</p> <p>O: - Sí, ¿no?</p> <p>- ¿Por qué crees?</p> <p>- ¿Qué dicen las etiquetas?</p> <p>C3:- Nervioso, Inseguro, Raro, Inquieto, Mal educado, Pesado, Impulsivo</p> <p>- ¿Qué es impulsivo?</p> <p>O: - Cuando alguien reacciona sin pensar, cuando alguien hace algo sin pensar</p> <p>C3:- ¿Qué es esto?</p> <p>O: - ¿TDAH?</p> <p>- Es cuando alguien se olvida de las cosas, no puede parar quie...</p> <p><i>(Interrumpe)</i></p> <p>C3: - Vago</p> <p>- Yo sí que soy vago</p>
--	---

### ***Sesión 3***

Con el fin de igualar el proceso de investigación con los otros casos y siguiendo los mismos objetivos, se le presento a C3 un álbum diferente de lectura, el cual rechazó.

<b><i>Sesión de 3 de Julio de 2018</i></b>  Educando: C3  Observador: O  Palabras no entendidas: *	<p>O: - Mira lo que he traído hoy</p> <p>C3: - ¿Qué es?</p> <p>O: - Un nuevo libro</p> <p>- Te lo he traído para ver si te parece gusta más, te llama más la atención que el otro</p> <p>C3: - El Mostro Rosa</p> <p>(Risas de C3)</p> <p>- ¡Ala! este parece para niños</p> <p>(Risas de C3 mientras lo hojea)</p> <p>O: - ¿Quieres leerlo?</p> <p>C3: - Sabes que, casi que prefiero seguir con Topillo.</p> <p>- Es que este, vamos... es para bebes.</p> <p>O: - Bien, pues como tú quieras.</p> <p>C3: - Es que, es que mira...mmm es que hasta los colores es como para pequeños.</p> <p>- Y seguro que será más aburridote.</p> <p>O: - Bien, pues seguiremos con la lectura con Topito</p> <p>C3: - Vale</p>
--	--

<p><i>Sesión de 3 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observado: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C3: - Los primero días Topillo lo toca todo sube, baja, mueve, huele, vuelca, trastea, desordena, empieza muchas cosas pero no acaba ninguna es un caos pero Berta simplemente lo deja ser</p> <p>(Risas)</p> <p>- Mira la cara del gatillo</p> <p>(Risas)</p> <p>O: - ¿Qué tiene la cara del gato?</p> <p>C3: - Es que mira esta como asustao</p> <p>O: - Por...</p> <p><i>Interrumpe</i></p> <p>C3: - Creo que por este, Topillo que no para</p> <p>O: - ¡Ah! ... Entiendo</p> <p><i>(Gira la pagina)</i></p> <p>C3: - Hay días que juegan</p> <p>- Otros que cocinan</p> <p>- Y otros tan solo se relajan</p> <p>(Suspiro)</p> <p>- Ala, yo creo que por hoy ya he leído bastante, vamos, que no me he dado ni cuenta.</p> <p>O : - Te gustaría hacerme un dibujo que de lo que más te ha gustado.</p> <p>C3: - Mmmm no, ya estoy muy cansadete</p> <p>O: Bien, te entiendo, hoy has leído muy bien.</p>
---	--

Durante esta sesión se pudo evidenciar un pequeño avance ya que el educando a pesar de saber que podíamos llegar hasta donde él quisiera, leyó más páginas que el día anterior. Así, como también continuó haciendo inferencias acerca del contenido visual del álbum.



## Sesión 4

Esta sesión continuó igual que la anterior, y con la consigna de poder llegar hasta donde él quisiera leer.

<p><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observado: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C3: - Si quieres que te diga una cosa más Topillo</p> <p>- Que en realidad a ti no te falla nada, eres maravilloso tal y como eres</p> <p><i>(Interrumpe la lectura para dirigirse al observador)</i></p> <p>C3: - ¿Sabes qué?</p> <p>O: - Dime</p> <p>C3: - Esta Berta es como, como una profesora</p> <p>- De estas que, mmm cuando tienes un problema te ayudan... y están ahí, pa ayudarte si lo ocupas</p> <p>O: - ¿Tú has tenido profes así?</p> <p>C3:- Mmm sí, bueno yo no he ido a sus casas valee. Pero sí que, sí que he tenido profes buenas que me han ayudado con algunas cosillas, vamos.</p> <p>O: - Si, wow ... pues es genial</p> <p>- Y ¿Te ha ayudado mucho?</p> <p>C3: - Si... bueno la del año pasado no tanto, pero la señorita de este curso sí que me ayuda, sabes hasta me recuerda de los deberes.</p> <p>O: - ¡Genial!</p>
--	---

<p><b><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observado: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C3: - Adivinaré</p> <p><i>(Refiere mientras ve la ilustración 22)</i></p> <p>O: - ¿Qué adivinarás?</p> <p>C3: - Hace una tarta</p> <p><i>(Risas de C3)</i></p> <p>C3: - Si mira, mira los ingredientes, son los que se usan para una tarta.</p> <p>- Bueno alguna veces, porque si es de chocolate usas otros</p> <p>O: - Oh! Vaya! pues sí, ¿no?</p> <p><i>(Gira la página)</i></p> <p>C3: - Por fin llega el ultimo día de cole y todos presentan sus trabajos ¿y tu Topillo no has traído nada?</p> <p>- ¡Ala! Qué enorme.</p> <p>- Has visto, haz visto sabía que sería una tarta.</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p><i>(Risas de C3)</i></p> <p>C3: - Si mira esta aquí fuera y podéis probarlo todos. Contentos y maravillado todos los compañeros se - se le acercan Topillo se siente feliz, ahora el mundo es un lugar más dulce para él.</p> <p>- ¡Y he terminado!</p>
---	---

En esta última sesión se pudo evidenciar otro avance significativo, aparte de las inferencias hechas por el educando en cuanto a las imágenes, también lo hizo en cuanto al texto. Así mismo se pudo evidenciar empatía hacia el álbum.

## V. III Análisis de Datos

Para el análisis de los datos fue necesaria la utilización de un sistema de clasificación según (McMillan & Schumacher, 2005), lo cual permite la organización de la información recogida por medio de las herramientas de investigación, facilitando la interpretación de la misma. Calvo Valios y Tabernero Sala (2015) presentan un sistema de clasificación de respuestas lectoras: categoría el libro como objeto físico, categoría narrativa-metafórica, categoría visual-metafórica, categoría emocional y categoría social. La categoría *libro como objeto físico* se refiere a aquellas respuestas verbales y corporales en las que los niños se han acercado al libro físico con el objeto de manipularlo, mirarlo y en algún caso copiar frases. Dentro de la categoría *narrativa-metafórica* engloban respuestas verbales y escritas que reflejan la interiorización de las estructuras y metáforas narrativas de los textos leídos. La categoría *visual-metafórica* se refiere a las respuestas que emergen del pensamiento visual de los niños, deteniéndose en las ilustraciones de las obras y apreciar sutiles detalles y metáforas visuales. Se engloba bajo la categoría *emocional* las respuestas en la que los niños vinculan el texto con sus emociones para elaborar su significado y por último la categoría *social* en la que los niños relacionan lo que leen con el exterior para establecer una relación social con otras personas. Así mismo, Dueñas Lorente y Barreu Rivas (En prensa) presentan en su estudio dos grandes bloques para la clasificación de las respuestas lectoras: La interpelación personal y emocional del alumnado y la activación del entorno cultural (respuestas de orden intertextual e intercultural). La interpelación personal y emocional del alumnado se refiere a la capacidad de los lectores de identificarse personal y emocionalmente con la información que se encuentra presente en ambos códigos del libro álbum; y *la activación del entorno cultural*,

se entiende a la movilización evidente por parte de los alumnos de su ámbito de referencia haciendo relación con los textos e ilustraciones de ofrecen los álbumes.

Por lo que para el análisis de esta investigación se utilizarán las siguientes categorías, categoría emocional, categoría de relación con el entorno, categoría álbum recurso, categoría actitudinal; tomando como marco de referencia las clasificaciones de (Dueñas Lorente & Barreu Rivas, En prensa) y (Calvo Valios & Tabernero Sala, 2015) debido a su relevancia investigativa en torno al libro álbum, con educandos de primaria y con niños diagnosticados con TEA. Así mismo, estas clasificaciones se relacionan con los objetivos que persigue la investigación.

La *categoría emocional* se refiere a todas las respuestas en las que los educandos involucran sus emociones, sentimientos y muestras de empatía. Se entiende la *categoría relación con el entorno* como todas las respuestas en las que los participantes relacionan el contenido del álbum (ambos códigos), con experiencias y conocimientos propios de su entorno. En la *categoría álbum como recurso* se registran las respuestas en las que los educandos muestran interés por el álbum como un objeto físico al que pueden manipular según sus preferencias. Y la *categoría actitudinal* se refiera a las respuestas actitudinales de los educandos hacia el álbum como libro y hacia el contenido del mismo.

## **1. Categoría Emocional**

(Pennac, 1992) dice: “ la lectura es el azote de la infancia y prácticamente la única ocupación que sabemos darle. Un niño no siente gran curiosidad por perfeccionar un instrumento con el que se le atormenta; pero conseguí que ese instrumento sirva a su placer y no tardara en aplicarse a él a vuestro pesar”. Se podría decir que este planteamiento

de Pennac vale por dos cuando hablamos de niños que presentan dificultades lecto-escritoras, tal es el caso de los participantes de la investigación, quienes de cara a su diagnóstico presentan dificultades lectoras y debido a esto la actividad de la lectura parece ser tediosa. A continuación se podrá observar en las siguientes transcripciones la primera sesión de lectura con C1, se puede observar la disposición del participante al inicio de la actividad:

<p><i>Sesión de 07 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Quiero enseñarte un libro que he traído hoy</p> <p>- Mira... ¿Qué dice?</p> <p>(Mostrando la portada del libro)</p> <p>C1: - Toooooopito Teeerremoto</p> <p>O: - Terremoto, muy bien!</p> <p>Y: - ¿Quién es este?... ¿Quién crees que es este?</p> <p>C1: - Un topo</p> <p>O: - Un topo...¡muy bien!, este es Topito</p> <p>- ¿Qué te parece?</p> <p>C1:- Bien, sí</p> <p>O: - ¿Comenzamos a leer?</p> <p>C1:- Leer, sí.</p>
---	--

Como se puede ver, C1 mostró una disposición positiva cuando se le planteó la actividad y se le presentó el libro, se le preguntó acerca de que le parecía el personaje que aparece en la portada refiriéndonos a Topito y refirió: "Bien, sí" y al preguntarle si comenzábamos a leer, respondió: "Leer sí".

Sin embargo, en la primera sesión con el participante C3 evidenció lo contrario; expresó de forma muy clara lo que para él representaba la actividad de leer:

<p><b>Sesión de 07 de Julio de 2018</b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - A algunos niños les gusta leer y a otros no les gusta leer.</p> <p>C3: - A mí no me gusta</p> <p>O: - ¿A ti no te gusta?</p> <p>- Y ¿por qué?</p> <p>C3: - <b>Porqueeee... Es que a ver, pa mi es como una, una pérdida de tiempo</b></p> <p>O: - Ujum</p> <p>C3: - <b>Porque, pa mi es perder el tiempo haciendo una cosa que ... que - que es como estudiar y - y no hace falta que lo hagas, entonces pa mí es como eso, ósea como tener, ósea hacer algo pero no hace falta que lo haga. Pa mí es como una pérdida de tiempo, que no me gusta nada.</b></p> <p>O: - Entiendo, pues es muy interesante.</p> <p>- Además a través de la lectura podemos...</p> <p><i>(C3 interrumpe)</i></p> <p>C3: - <b>Además pierdo el tiempo leyendo historias que ni siquiera hace falta leerlas ni nada.</b></p> <p>O: - Muy bien, interesante</p> <p>- Me parece interesante tu deducción.</p> <p>C3: - Espera un momento, ahora vuelvo</p>
---	--

Como es evidente, C3 quien presenta un diagnóstico de Déficit de Atención, muestra un rechazo y disgusto hacia la lectura, lo que podría deberse a lo dificultosa que podría implicar esta actividad para él. Respuestas como "leer es una pérdida de tiempo", "leer es aburridísimo", "es algo que puedo evitar" fueron muy recalcadas por el participante durante esta sesión. Es de general conocimiento que la lectura escolar ha sido

tradicionalmente una lectura regida y programada que se contrapone a una lectura exploratoria y autónoma por parte de los alumnos (Colomer, 1997); lo que provoca que muchos de los alumnos conciban la lectura como una actividad obligada que sumada a la dificultad que pudieran presentar en las habilidades lectoras pudiera llegar a ser algo tortuoso.

Se encontraron respuestas emocionales de tipo empático, comenzando con el participante C2; estas respuestas podrían estar relacionadas con las relaciones paternas del participante:

<p><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C2: - Esa señora y el señor, ese su hijo.</p> <p><i>(Refiriéndose a los padres de topito y a topito)</i></p> <p>O: - Muy bien, que crees que dice la nota</p> <p><i>(Silencio)</i></p> <p>O: - Bien, dice que, la profe bien preocupada le escribe a los papas: vuestro hijo es un autentico caso, no sigue bien las clases y deberíamos encontrar una solución. Los papas preocupados.</p> <p>C2: - Topito se ha acabado</p> <p>O: - ¿Por qué? No te ha gustado la historia?</p> <p>C2: - Sí.</p> <p>- A ve</p> <p><i>(Cambia las paginas y se ubica donde aparece la Maga)</i></p> <p>- Ete sí.</p> <p>O: - ¡Bien!</p>
--	---

En esta transcripción se ve cómo a C2 parece no agradarle lo que la observadora está leyendo, por lo que decide darle fin a la lectura, refiriendo: “ Topito se ha acabado”; en esta sección el álbum podría mostrar congruencia con la compleja situación familiar del participante. Al preguntarle el porqué del fin de la historia, este toma la iniciativa y redirige su atención a otra página con una imagen distinta, donde aparece la maga del bosque:

<p><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>- Y ¿quién es ella?</p> <p><i>(Señalando a la maga blanca)</i></p> <p>C2: - ***** de Topito</p> <p>O: - ¿Quién?</p> <p>C2: - Esta mama de Topito</p> <p>O: - La mama de topito</p> <p>C2: - No, amiga de Topito</p>
--	--

(Continuación de la transcripción anterior, que para fines analíticos se ha separado)

Una vez que C2 se ubica en la página del álbum que ha escogido, se le pregunta por la maga del bosque, en un principio este pareciera referirse a ella como la madre de Topito, pero luego rectifica y la describe como la amiga de Topito. Según lo referido por el tutor de C2, él ha jugado un papel fundamental de apoyo para el participante dada su situación poco favorable a nivel familiar, por lo que el participante podría estar empatizando con los personajes y relacionando la historia con su entorno de manera significativa.



<i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i> Educando: C2 Observador: O Palabras no entendidas: *	C2: - Sus padres estaban enfadados O: - Estaban enfadados C2: - Topito esta triste O: - Puedes leer un poco más alto para que pueda escucharte. C2: - Topito ***** C2: - Topito está contento con Belta C2: - Está cocinando
--	--

Este tipo de respuesta se repite en la segunda sesión con el participante, en esta ocasión describe a los padres de Topitos como “enfadados” y resalta que topito se encuentra contento con su amiga Berta, quien es la maga del bosque.

Así mismo, al pedírsele que elaborase un dibujo de lo que más le había gustado de la historia realizo el siguiente dibujo:



*Imagen 1, C2, 11 de Junio de 2018*

Pese a las dificultades mencionadas en la descripción de los participantes en cuanto a las habilidades lectoras como la comprensión, limitación de vocabulario, entre otras; durante las sesiones se pudieron observar otras respuestas de tipo emocional, en este caso,

poder expresar sus preferencias entre los dos álbumes utilizados para la investigación. Estas respuestas se mostraron en los tres participantes de la investigación:

<p><b><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: ¡Muy bien!</p> <p>- ¿Te ha gustado el Monstruo Rosa?</p> <p><i>(C1 guarda silencio)</i></p> <p>O: - Te ha gustado Topito o Monstruo Rosa</p> <p>C1: - Topito, si</p> <p>- Moostro Rosa, no</p>
--	--

<p><b><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¡Mira!, hoy traje algo nuevo</p> <p>- Woow!</p> <p>C2: - Mon-tro</p> <p>O: - Rosa</p> <p>C2: - Y ¿Popito?</p> <p>O: - Topito, Topito se quedo en casa hoy.</p> <p>- Hoy vamos a conocer al Monstruo Rosa</p> <p>- ¡A ver! ¡mira!</p> <p>- A ver, Vamos a empezar a leer</p> <p>C2: - Ño tu lee</p>
--	--

<p><i>Sesión de 3 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Mira lo que he traído hoy</p> <p>C3: - ¿Qué es?</p> <p>O: - <b>Un nuevo libro</b></p> <p>- <b>Te lo he traído para ver si te parece gusta más, ¿te llama más la atención que el otro?</b></p> <p>C3: - <b>El Mostro Rosa</b></p> <p>(Risas de C3)</p> <p>- <b>¡Ala! este parece para niños</b></p> <p>(Risas de C3 mientras lo hojea el álbum)</p> <p>O: - ¿Quieres leerlo?</p> <p>C3: - <b>Sabes que, casi que prefiero seguir con Topillo.</b></p> <p>- <b>Es que este, vamos... es para bebes.</b></p> <p>O: - <b>Bien, pues como tú quieras.</b></p> <p>C3: - <b>Es que, es que mira...mmm es que hasta los colores es como para pequeños.</b></p> <p>- <b>Y seguro que será más aburridote.</b></p> <p>O: - <b>Bien, pues seguiremos con la lectura con Topito</b></p> <p>C3: - <b>Vale</b></p>
--	--

Por lo que se puede apreciar como los niños con dificultades lecto-escritoras son capaces de identificar características de un álbum con el que se sienten cómodos y de igual forma poder expresar y distinguir entre el que les ha gustado y el que no. En las transcripciones anteriores los tres participantes prefirieron la lectura del álbum *Topito Terremoto*, y en el caso de C3 quien con solo ver la apariencia externa del álbum *El Monstruo Rosa* lo rechazó, prefiriendo seguir leyendo *Topito Terremoto*. Estas respuestas

podrían estar vinculadas con los sentimientos de empatía de los participantes por el contenido del álbum de Ana Llenas, recordando que este nos cuenta la historia de un pequeño topo con TDAH y de las dificultades y los logros de este. Así mismo, las respuestas de tipo empático también fueron evidenciadas por el participante C3:

<p><i>Sesión de 28 de Junio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Si no</p> <p>- ¿Por qué crees?</p> <p>- ¿Qué dicen las etiquetas?</p> <p>C3:- Nervioso, Inseguro, Raro, Inquieto, Mal educado, Pesado, Impulsivo</p> <p>- ¿Qué es impulsivo?</p> <p>O: - Cuando alguien reacciona sin pensar, cuando alguien hace algo sin pensar</p> <p>C3:- ¿Qué es esto?</p> <p>O: - ¿TDAH?</p> <p>- Es cuando alguien se olvida de las cosas, no puede parar quie...</p> <p><i>(Interrumpe)</i></p> <p>C3: - Vago</p> <p>- ¡Yo sí que soy vago!</p>
---	---

Como es manifiesto en esta transcripción, mientras C3 leía la imagen de las etiquetas que le colgaban a Topito Terremoto, exclamo: " ¡Yo sí que soy vago!", al detenerse en la que se refería al protagonista como "vago". Si se retrocede a la descripción de cada uno de los participantes de la investigación encontramos que según la referencia de la tutora, C3 suele tener un pobre auto-concepto de sí mismo con respecto a sus habilidades académicas.

## Categoría de Relación con el Entorno

La incidencia del entorno social de los lectores con lo que leen es de vital importancia, dado que facilita la comprensión del texto y también enriquece las habilidades de lectura en los niños con dificultades lecto-escritoras. Colomer (1997) refiere que el lector involucra sus conocimientos en el significado que le da al texto o lo que el escritor quiere transmitirnos a través de él. Identificar respuestas en las que los participantes relacionan lo que leen con los álbumes durante la investigación nos ayuda a exponer las capacidades de comprensión de los participantes acerca de lo que leen y cómo lo hacen suyo.

Las siguientes transcripciones corresponden a sesiones con los participantes C1 y C2, en las que ambos fueron capaces de identificar a los personajes a través de las imágenes del álbum. Y en el caso de C2 evitó la lectura de texto, dedicando sus esfuerzos en la identificación de personajes:

<i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i> Educando: C1 Observador: O Palabras no entendidas: *	O: - ¿Que podemos hacer? Dice la madre C1:- Dice la madre O: - ¿Donde está la mama de Topito? <i>(El educando señala al personaje)</i> O: - ¡Muy bien! - Y ¿el papá de Topito? C1: - Papá de Topito, si O: - ¿Donde está el Papá de Topito? <i>(El educando señala al personaje)</i> O: - ¡Muy bien! - Y ¿Qué les pasa a los papas? - ¿Están tristes o Felices? C1:- Tristes
--	--

*Sesión de 7 de Julio de  
2018*

Educando: C2

Observador: O

Palabras no entendidas: \*

C2: - Esa señora y el señor, ese su hijo.

*(Refiriéndose a los padres de topito y a topito)*

O: - Muy bien, que crees que dice la nota

*(Silencio)*

O: - Bien, dice que, la profesora bien preocupada le escribe a los papas: vuestro hijo es un autentico caso, no sigue bien las clases y deberíamos encontrar una solución. Los papas preocupados.

C2: - Topito se ha acabado

O: - ¿Por qué? No te ha gustado la historia?

C2: - Si

- A ve

*(Cambia las páginas y se ubica donde aparece la Maga)*

- Ete sí.

O: - ¡Bien!

- Y ¿quién es ella?

*(Señalando a la maga blanca)*

C2: - \*\*\*\*\* de Topito

O: - ¿Quién?

C2: - Esta mamá de Topito

O: - La mamá de topito

C2: - No, amiga de Topito

Como se observa, el participante identificó a los padres de Topito refiriendo a ellos como " Esa señora y el señor, ese su hijo" y luego continúa con la maga del bosque, a quien primero hace referencia como la madre de Topito al decir: "esta mamá de Topito" pero que luego rectifica y dice: "no, amiga de Topito". ¿Cómo es que sin leer el texto C2 hace una identificación de los personajes?, se puede decir que el participante hace una asociación de su entorno con la información visual que brinda la imagen. Desde muy temprana edad se

enseña a los pequeños cómo se ve una madre y cómo se ve un padre, lo ven a diario con sus propios padres o con los de los demás; por lo que al ver esta imagen de los padres de Topito junto a él, C2 pudo identificarlos como tal. Lo mismo con el personaje de la maga del bosque a quien el participante identifica como amiga, ella está junto a Topito, le ayuda y se divierten, lo que para el educando podría significar una amistad en su entorno social inmediato.

C2 muestra respuestas relacionando el texto "Topito Terremoto" con su entorno a través del siguiente dibujo:



*Imagen 2, C2, 14 de Julio de 2018*

El participante refirió que en la imagen estaban Topito y sus amigos y cuando se le preguntó porque eran de esos colores, dijo: "ete es Hulk" (refiriéndose al primero), "ete es Idon Man" (refiriéndose al segundo) y ete e "Epider Man" refiriéndose al tercero y último. Bajo este contexto se puede observar claramente cómo C2 relaciona los personajes del álbum con los héroes de ficciones que le gustan.

Durante la segunda sesión, mientras se le leía el álbum a C1, se le preguntó acerca de cómo se encontraban los personajes de la primera página del álbum y refirió que se encontraban "asustados", luego se le cuestionó sobre cómo se encontraban los

padres de Topito en otra de las imágenes del álbum y él respondió “tristes”. Debido a esta respuesta se puede intuir que el participante fue capaz de identificar los sentimientos que trata de transmitir la historia usando como complemento las imágenes, como es propio en el libro álbum. Esta respuesta es alentadora, ya que nos permite dar crédito al álbum como herramienta de lectura, que con sus características particulares permite a los educandos con dificultades lecto-escritoras adentrarse en el mundo de la lectura, con un fuerte agregado que facilita la comprensión lectora.

<p><b><i>Sesión de 11 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Hasta que se despierta Topito Terremoto</p> <p>- ¿Quién se ha despertado?</p> <p>(Silencio)</p> <p>- Ya se ha acabado la calma</p> <p>C1:- Ya se ha acabado la calma</p> <p>O: - Y es que Topito Terremoto, no para quieto ni un segundo.</p> <p>C1:- Ni un segundo</p> <p>O: - <b>Mira como están todos ahora, ¿Cómo está? ... ¿Qué pasa?</b></p> <p><b>C1:- Sustados</b></p> <p><b>O: - Asustados, Muy bien!</b></p> <p>- Y ¿donde está Topito?</p> <p>C1:- Ete Topito</p> <p>O: - De camino a la escuela,</p> <p>C1: - Camino a la escuela</p> <p>O: - Topito se distrae una y otra vez</p>
--	--



<b>Sesión de 11 de Julio de 2018</b>  Educando: C1  Observado: O  Palabras no entendidas: *	O: - Los padres ya cansados C1: - Ya cansados O: - Ven que los sermones y castigos no han servido de mucho C1: - De mucho O: - ¿Que podemos hacer? Dice la madre C1:- Dice la madre O: - ¿Donde está la mamá de Topito? <i>(El educando señala al personaje)</i> O: - ¡Muy bien! - Y ¿el papá de Topito? C1: - Papá de Topito, si O: - ¿Donde está el Papá de Topito? <i>(El educando señala al personaje)</i> O: - ¡Muy bien! - Y ¿Qué les pasa a los papas? - ¿Están tristes o Felices? C1:- Tristes
---	--

Al final de la segunda sesión C2 parecía haber identificado a los personajes del álbum. Al final de esta sesión volvió a la imagen donde aparecen Topito y sus padres junto a la maga del bosque y refirió los estamos de ánimo que el percibía de cada uno.

A continuación se muestra en la siguiente transcripción:

<b>Sesión de 11 de Julio de 2018</b>  Educando: C2  Observador: O  Palabras no entendidas: *	C2: - Sus padres estaban enfadados O: - Estaban enfadados C2: - Topito esta triste O: - Puedes leer un poco más alto para que pueda escucharte. C2: - Topito ***** C2: - Topito está contento con Belta C2: - Está cocinando
--	--

Otra respuesta de cómo el participante relaciona sus conocimientos previos sobre las emociones y las expresiones con lo que percibe a través de las imágenes del álbum:

<p><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Yo?</li> <li>- Bien, vamos a ver, pero luego leerás tu eh.</li> <li>- ¿Abrimos el libro?</li> </ul> <p><i>(C2 abre el libro)</i></p> <p>O: - Antes de nacer ya era diferente a los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál era diferente?</li> </ul> <p><i>(C2 señala al huevo grande y rosa)</i></p> <p>O: - ¿Porque era diferente?</p> <p>C2: - Ese es un monstruo</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ver, ahora tu</li> </ul> <p><i>(C2 señala al observador para que este continúe leyendo)</i></p> <p>O: - Era Rosa y los demás eran blancos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál era Rosa?</li> </ul> <p><i>(Señala el Monstruo Rosa)</i></p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>C2: - Eta eh Rosa</p> <p><i>(C2 señala a los personajes blancos)</i></p>
	<p>O: - Y al subirse a los arboles, el Monstro Rosa se caía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja Ja Ja</li> </ul> <p>C2:- No se pue riir</p> <p><i>(Señalando al personaje que observaba a monstruo Rosa)</i></p> <p>O: - Este no puede, si</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero el monstruo Rosa si</li> </ul> <p>C2:- Ete no es Rosa e Blanco</p>

Colomer (1997) refiere que los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos y que esto favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo, como podemos ver en la siguiente transcripción:

<p><i>Sesión de 19 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p><i>C3: - Adivinaré</i></p> <p><i>(Refiere mientras ve la ilustración 22)</i></p> <p><i>O: - ¿Qué adivinarás?</i></p> <p><i>C3: - Hace una tarta</i></p> <p><i>(Risas de C3)</i></p> <p><i>C3: - Si mira, mira los ingredientes, son los que se usan para una tarta.</i></p> <p><i>- Bueno alguna veces, porque si es de chocolate usas otros</i></p> <p><i>O: - Oh! Vaya! pues si ¿no?</i></p> <p><i>(Gira la página)</i></p> <p><i>C3: - Por fin llega el ultimo día de cole y todos presentan sus trabajos ¿y tu Topillo n has traído nada?</i></p> <p><i>- ¡Ala! Que enorme.</i></p> <p><i>- Has visto, haz visto sabia que sería una tarta.</i></p> <p><i>O: - ¡Muy bien!</i></p> <p><i>(Risas de C3)</i></p> <p><i>C3: - Si mira esta aquí fuera y podéis probarlo todos. Contentos y maravillado todos los compañeros se - se le acercan Topillo se siente feliz, ahora el mundo es un lugar más dulce para él.</i></p> <p><i>- ¡Y he terminado!</i></p>
---	---

En la transcripción anterior podemos observar cómo el educando hace referencia a sus conocimientos previos sobre los pasteles y lo relaciona con la información narrativa del álbum.

### **Libro álbum como recurso**

Con el fin de utilizar el dibujo como herramienta para la investigación, al final de cada sesión se le solicitó a C1 que dibujase lo que más le había gustado del álbum ese día. Sorprendentemente el participante siempre escogió la portada, incluso en el “Monstruo Rosa” y utilizó ambos álbumes físicamente para dibujar; incluso, en una de las sesiones se apartó el álbum “Topito Terremoto” y el participante lo buscó para usarlo como referencia en su dibujo.



*Imagen 1, C1, 11 de Julio de 2018*



*Imagen 2, C1, 13 de Julio de 2018*

Así mismo, el participante C2 parecía sentirse cómodo con la manipulación del álbum, dado que el mismo decidió cómo manipularlo, haciéndolo de una manera muy personal; ejemplo de ello es el hojear las páginas en busca de las imágenes de su agrado como se puede observar en la siguiente transcripción:

<p><b><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - ¿Comienzas tu?</p> <p>C2: - Ahí abajo todo</p> <p><i>(Silencio)</i></p> <p>O: - Todo (repite, retroalimentando)</p> <p><b>C2: - Espera, espera</b></p> <p><i>(Gira las páginas y se ubica en una donde aparece Topito saltando de un lado a otro)</i></p> <p><b>O: - Muy bien este es Topito</b></p> <p><b>C2: - Topito</b></p> <p>O: - Sí</p> <p>C2: - Este no</p> <p><i>(Señala a otro de los personajes en la página)</i></p> <p>O: - No, este no</p>
---	--

<p><b><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p><b>O: - Bien, dice que, la profe bien preocupada le escribe a los papas: vuestro hijo es un autentico caso, no sigue bien las clases y deberíamos encontrar una solución. Los papas preocupados.</b></p> <p><b>C2: - Topito se ha acabado</b></p> <p><b>O: - ¿Por qué? No te ha gustado la historia?</b></p> <p><b>C2: - Si</b></p> <p><b>- A ve</b></p> <p><i>(Cambia las paginas y se ubica donde aparece la Maga)</i></p> <p><b>- Ete sí.</b></p> <p><b>O: - ¡Bien!</b></p> <p><b>- Y ¿quién es ella?</b></p> <p><i>(Señalando a la maga blanca)</i></p> <p><b>C2: - **** de Topito</b></p>
---	---

Como evidencian las transcripciones anteriores, el participante utiliza y manipula el álbum según su preferencia, este hecho podría demostrar la comodidad que podría concebir C2 con el libro álbum como herramienta. Otra de las formas en las que los participantes hicieron uso del álbum como recurso es la utilización del mismo como referencia para contar su propia historia como en el caso de C2:

<p><i>Sesión de 14 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C2: - Está cocinando.</p> <p>C2: - Topito está contento con sus amigos.</p> <p>C2: - Topito jugando y el gato enfadado.</p> <p>C2: - Ahora topito y sus amigos.</p> <p>O : - ¿Qué pasa con topito y sus amigos?</p> <p>C2:- Topito esta con sus amigos y gato está muy bien.</p> <p>C2: - Topito esta con sus amigos y gato está muy bien.</p> <p>O: - ¡Muy bien!</p> <p>- Y... ¡Fin!</p> <p>C2: - ¡Fin!</p>
---	---

Como se puede apreciar, el participante C2 hace uso de la información narrativa que le brinda la imagen y comenta su propia historia. Esto lo logra a través de la identificación de personajes y relacionando sus conocimientos previos.

## Respuestas Actitudinales

En la primera sesión con C1 comenzó a leer las primeras páginas de forma continua, sin embargo, al seguir pasando las páginas, comenzó a pretender leer, gesticulando con la boca, simulando así una lectura, alcanzando a leer solo el final del párrafo como se muestra en la siguiente transcripción:

<p><b>Sesión de 14 de Julio de 2018</b></p> <p>Educando: C1</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C1: - Muuuchos commpaañeeeros lo rehUUUuyeeen y ééél no entiende pooor quéééé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee cuegan taaantas etiiiquetaas quee sabeee quééén</li> <li>- La prooofe preoocupadaaa vee que ***** Topito vayaaa bieeen ***** soooluciion.</li> <li>- Looss paadreees ***** diice la maaadre.</li> <li>- ***** encueentra ** pááágiinaa***** difíciléees</li> <li>- Laaaa magaaaa del booque</li> <li>- ***** *****hijo Toopitooo*****estooo lleevaaraáá*****bieeen</li> </ul>
---	--

Sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones de lectura las emociones fueron aumentando, por lo que en la última sesión se leyó prácticamente todo el álbum *Topito Terremoto*.

Como se mencionó anteriormente con el ánimo de obtener mayores respuestas se empleó la técnica del dibujo en la investigación. Dado a ello, luego de terminar las sesiones se le pidió al participante C2 que realizara un dibujo de lo que más le había



gustado de la lectura, sorprendentemente esta actividad pareció gustarle al participante ya que cada vez que se acercaba el final de la lectura en las sesiones, se anticipaba al final, refiriendo: “¡Y fin! ... a pintar”. Mientras dibujaba hacía referencia al protagonista del álbum *Topito Terremoto*.

<p><b><i>Sesión de 18 de Junio de 2018</i></b></p> <p>Educando: C3</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>C3: - Allí abajo el bosque todo está la mar de tranquilo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hasta que se despierta topillo terremoto</li> <li>- No se ha acabado la calma y es que topillo terremoto no para quieto ni un segundo</li> <li>- De camino a la escuela Topillo se distrae una y otra vez con cualquier cosa</li> <li>- En clase la cosa no cambia le cuesta estudiar y atender</li> <li>- Hoy la profe les pide que empiecen a pensar en el trabajo de fin de curso, pero Topillo no se entera</li> <li>- Corre abría y abajo, tocando todo y no sabe donde deja las cosas...</li> </ul> <p><i>(Comienza a leer para sí mismo, con apariencia cansada)</i></p> <p>O: - ¿Puedo escucharte?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué pasa?</li> </ul> <p><i>(C3 no responde y continúa leyendo con apariencia cansada y en silencio)</i></p>
--	---

Durante la primera sesión mientras C3 leía el comienzo del álbum *Topito Terremoto*, dejó de realizar la lectura en voz alta y aparentemente continuaba leyendo para sí mismo, con una postura de desanimo o cansancio, sosteniéndose la quijada con la mano y el codo sobre la mesa. Al preguntársele si podía leer en voz alta para que el observador pudiera escuchar la lectura, ignoró la pregunta y continuó leyendo. Esto podría demostrar lo que la tutora, profesora y el mismo participante refirieron acerca de la escasa motivación que presenta hacia la lectura. El participante podría haber

mostrado esta actitud debido a que la concepción de la lectura para él es sinónimo de aburrimiento y parecía no estar especialmente encantado con dicha actividad. Sin embargo, en la tercera sesión con C3, a pesar de su poca disposición inicial para la lectura, se pudo evidenciar un avance debido a que realizó una lectura más amplia que la anterior, lo cual nos podría indicar que el participante comienza a gusto por la actividad de lectura con el libro álbum.

También se obtuvieron beneficiosas respuestas, en la segunda sesión tanto con el participante C1 como con C2 cuando la observadora decidió leerles con el objetivo de conocer la diferencia y las respuestas entre leer el mismo y que se les lea. Los participantes se mostraron receptivos y siguieron la lectura, en el caso de C1, repetía la mayoría de las frases que el observador leía. En el caso de C2, pareció sentirse tan cómodo que él mismo exigía al observador que se le leyese en lugar de que este realizara la actividad como se observa en la siguiente transcripción:

<p><i>Sesión de 7 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Amiga de Topito</p> <p>C2: - Sí</p> <p>O: - ¡Ala! ...Y ¿qué hace la amiga con Topito?</p> <p>C2: - Esta sí... léelo</p> <p>O: - Tú lo lees</p> <p>C2: - No, tú</p> <p>O: - Ok, yo</p> <p>- Otros que cocinan</p>
--	--

Al leer el álbum *El Monstruo Rosa* con el participante C2 se evidenciaron las respuestas actitudinales que se muestran en la siguiente transcripción:

<p><i>Sesión de 13 de Julio de 2018</i></p> <p>Educando: C2</p> <p>Observador: O</p> <p>Palabras no entendidas: *</p>	<p>O: - Las ranas de tres ojos, cuando saltaban a todas partes miraban.</p> <p>C2: - ¡Y fin!</p> <p>O: - Reían y jugaban todo el día</p> <p>- ¡Oh!</p> <p>C2: - El sapo, el ato, ajaro amarillo, ***</p> <p>O: - Y por las noches en sus casas dormían</p> <p>C2: - ¡Y fin!</p> <p>O: - Monstro Rosa en este lugar se quedo a vivir y nunca paro de sonreír</p> <p>- Y ¿qué pasa ahora?</p> <p>C2: - ¡Fin!</p> <p>O: - ¡Fin!</p> <p>- ¡Muy bien!</p> <p>C2: - ¿Topito?</p> <p>O: - ¿Topito?</p> <p>C2: - Si</p> <p>O: - ¿Quieres Leer a Topito?</p> <p>C2: - Si</p> <p>O: - Pues mañana te lo traigo te parece</p> <p>C2: - Nooooo</p>
---	--

El observador y el participante se encontraban terminando la lectura del álbum y como se puede observar, el participante tenía prisa por terminar, repitiendo constantemente la palabra “Fin”. Esto pudiera ser por la preferencia por el álbum

*Topito Terremoto*, debido a que seguido en la misma transcripción C2 pregunta por el álbum y la observadora le pregunta si desea leer el álbum obteniendo una respuesta positiva por parte del participante, sin embargo, cuando esta le refirió que lo traería al siguiente día, el participante exclamó “Noooo” con una postura de desanimo.

## V. IV Conclusiones

Dentro de los objetivos específicos de la presente investigación se encuentra conocer los antecedentes acerca de los hábitos lectores de los participantes, lo que se consiguió a través de entrevistas a los tutores de los mismos. Como se ha detallado en el perfil de los participantes C1 y C2 presentan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, mientras que C3, presenta un diagnóstico de Déficit de Atención. En los tres casos se muestra poca motivación intrínseca hacia la lectura, mostrando mayor interés cuando el tema principal de lo que leen es de su agrado. El tutor de C1 y C2 refirió que ambos poseen poca comprensión lectora y que responden solamente a preguntas cerradas o de fácil acceso informativo; mientras que la tutora de C3 refirió que el participante muestra una adecuada comprensión lectora. Los tres participantes leen por la ruta fonológica, con algunas diferencias; tanto C1 como C2 leen de forma silabeada y tanto C2 como C3 no presentan automatización en la lectura, mientras que C1 comienza a automatizar palabras.

Para el análisis de las transcripciones se utilizó un sistema de categorías que ha permitido identificar respuestas acordes a los objetivos planteados, categoría emocional, relación con el entorno, álbum como recurso y actitudinal. Debido a estas respuestas se puede concluir con las siguientes afirmaciones acerca de la investigación:

El libro álbum representa una herramienta favorable para motivar a los niños con dificultades de lecto-escritura a adentrarse al mundo de la lectura; esto se ha podido evidenciar en las respuestas obtenidas en cada una de las sesiones de lecturas, las cuales se desarrollaron bajo el enfoque de Chambers, brindando así a los participantes la libertad de poder explorar y comentar acerca de los álbumes empleados en la investigación (*Topito*

*Terremoto y El Monstruo Rosa*). Los participantes fueron capaces de mostrar preferencias en cuanto a los álbumes antes mencionados, el álbum *El Monstruo Rosa* es aparentemente más sencillo para la lectura, debido a que tiene menos contenido de texto en cada página, sin embargo, refirieron su preferencia por el primer libro *Topito Terremoto* a pesar de su complejidad. Así mismo, los participantes pudieron hacer uso de la función narrativa de las imágenes como en el caso de C2, quien en la mayoría de las ocasiones en lugar de leer el texto contaba su propia historia a través de las imágenes; esto es gracias a que se cumplen las funciones que según (Durán, López, & de Heredia, 2002) se derivan de la lectura de imágenes, el participante fue capaz de reconocer e identificar a los personajes del álbum y luego imaginó, creando así su propio diálogo.

El libro álbum puede brindar al lector una experiencia vivida a través de la cual puede despertar sentimientos y emociones, y en el caso de los niños con dificultades lectoras no es la excepción; dos de los participantes, C2 y C3, evidenciaron respuestas de tipo empático, en las cuales fue evidente cómo hacían una conexión emocional con el protagonista. Para lograr estas respuestas emocionales es necesario que los participantes elaboren relaciones de lo que leen con sus experiencias y ambientes más inmediatos; aspecto que también fue un hallazgo en el análisis de las transcripciones, los tres participantes fueron capaces de identificar personajes, mismos que relacionaron con su ambiente inmediato, en el caso de C2 relacionar los personajes con sus súper héroes favoritos, padres y tutor; en el caso de C3, relacionar a la maga mágica con su profesora.

Así mismo, el educando C1 evidencia menores emisiones de palabras en la lectura del *Monstruo Rosa* en comparación con el libro de *Topito Terremoto*, mismas

que fueron aumentando conforme avanzaban las sesiones, ambas acciones podrían indicarnos que el educando estaba encontrando placer en la lectura. La utilización del dibujo permitió que se obtuvieran las respuestas el libro como recurso, ya que el participante C1 utilizó el álbum como punto de referencia para dibujar cuando se le pidió que dibujase lo que más le había gustado del álbum, en este caso siempre dibujo la portada de ambos álbumes utilizados en la investigación. En el caso de C2, manipulo el álbum de forma independiente, escogiendo las páginas que parecían agradarle más, lo cual denota la comodidad que brinda el libro álbum a sus lectores debido a sus características.

La actitud de los participantes también demostró lo beneficioso de la utilización del libro álbum como instrumento en el inicio de la lecto-escritura con niños con dificultades lecto-escritoras. En la mayoría de los estudiantes con dificultades lecto-escritoras es muy común encontrarnos con la poca motivación y el disgusto hacia esta actividad y en el caso de los tres participantes se evidencia esta característica, aunque su predominancia es mayor en el participante C3. Mediante el análisis de las transcripciones se puede observar la evolución de los participantes desde el inicio de las sesiones hasta el final; en el caso de los tres participantes se pudo evidenciar mayores emisiones de lectura y una mejor actitud conforme avanzaban las sesiones, por lo que se puede intuir que los códigos narrativos del libro álbum permiten a los educandos con dificultades lectoras sentirse cómodos y a gusto con la actividad de la lectura y beneficia a que estos puedan ejecutarla y desarrollar sus habilidades lecto-escritoras.

Resulta interesante la progresión que se evidencia en los participantes, propiciada por el libro álbum en su inmensa riqueza proporcionada por los códigos de imagen y texto, de la mano de la conversación a través del método de Chambers. Gracias a esta progresión observable en las transcripciones y de forma mas minuciosa en el análisis de las misma, se puede concluir que el objetivo planteado para esta investigación de conocer la efectividad del libro álbum, como estímulo para la lectura en niños con diferentes diagnósticos y con dificultades en la lectoescritura, se ha cumplido; debido a que los participantes se mostraron mas dispuestos y motivados hacia la lectura de los álbumes en las últimas sesiones, siendo capaces de relacionar el contenido de los álbumes, tanto de texto como de imagen, con su ambiente inmediato, también pudieron expresar sus preferencias, generar empatía hacia los personajes e incluso utilizar el álbum como recurso para imaginar y crear su propia historia.

Calvo Valios y Tabernero Sala (2015), concluyen en su investigación con niños autistas que las imágenes amplían el texto en un libro álbum humanizando y caracterizando personajes y escenarios en dos y tres tintas ofreciendo un único ritmo. Hacen referencia a que la obra de Sendak cuando mencionan que las imágenes este álbum ayudan a que los lectores comprendan e interpreten el sentido del texto y les enseñen las reglas narrativas; así mismo refieren que el libro álbum se muestra muy adecuado para los niños con rasgos autistas y que fundamenta su presencia en contextos inclusivos.



Los resultados que ofrece la investigación de estas dos profesionales coinciden con los resultados de la presente investigación, ya que se pudo observar la utilidad del libro álbum no solo en niños autistas si no también con niños con déficit de atención, donde el hándicap de dificultades lecto-escriptoras coinciden en los tres participantes, pudiendo así ampliar la población beneficiada de la utilización de los libro álbum en niños con dificultades de lecto-escritura.

## VI. Nuevas Vías de la Investigación

---

Debido a que los resultados obtenidos en la presente investigación muestran lo beneficioso que resulta la utilización del libro álbum para estimular la lectura en los educando con dificultades lecto-escritoras, se recomienda continuar con la metodología con los educandos que participaron en la investigación pudiendo obtener mayores resultados mediante una proceso longitudinal.

Así mismo, ampliar la población de participantes en el proceso investigativo con la finalidad de incluir a niños con otros diagnósticos asociados a la dificultad lecto-escritora.

Se considera importante socializar los resultados de la investigación con otros profesionales de la educación con la finalidad de dar a conocer los beneficios de la lectura de libros álbumes con niños con dificultades lecto-escritoras, no solo para la estimulación de las habilidades lectoras si no también alimentar la motivación de la lectura a través de los dos códigos narrativos que ofrecen los álbumes y el valor de la conversación siguiendo la metodología de Chambers.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

---

Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual* (1era ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Alegría, J. (2005). Por un Enfoque Psicolinguístico del Aprendizaje de la Lectura y sus Dificultades -20 años después-. *Université Libre de Bruxelles*, 94.

Álvarez, L., González-Castro, P., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., Álvarez, D., & Bernardo, A. B. (2007). Programa de Intervención Multimodal para la Mejora de los Déficit de Atención. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 593.

Aparici Mariano, R., & García Matilla, A. (1998). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aprendizaje-CRA, U. d. (2006). *Ver para Leer, Acercándonos al Libro Álbum*. Santiago de Chile: LOM.

Bajour, C., & Carranza, M. (23 de Julio de 2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaría N.107*.

Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder*. Integrated Publishing Solution.

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

- Chambers, A. (2007). *Dine: Los niños, la lectura y la conversación*.
- Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *UNIVERSUM*, 1(26), 59-77.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza* 39, 27-31.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Colomer, T. (1997). La Enseñanza y el Aprendizaje de la Comprensión Lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Comín, D. (17 de Julio de 2017). *Educacion*. Obtenido de Autismo Diario: <https://autismodiario.org/2017/07/17/ensenando-a-leer-y-escribir-a-ninos-con-autismo/>
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Cuetos Vega, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Walters Kluwer España, S.A.
- de Dios, O. (2013). *olgadedios.es*. Obtenido de Olga de Dios: <http://olgadedios.es/obra/monstruo-rosa/>
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Editorial Norma.
- Dueñas Lorente, J. D., & Barreu Rivas, A. I. (En prensa). ¿NUEVOS PÚBLICOS PARA EL LIBRO ÁLBUM?: Experiencias de recepción en educación primaria.
- Duran, T. (s.f.). *Leer Antes de Leer*. Anaya.

- Durán, T., & Bosh, E. (2009). *Ovni: un libro sin palabras que todos leemos de manera diferente* (Vol. 7). Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil.
- Durán, T., López, R., & de Heredia, G. L. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*(46), 17-24.
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Educación en Revista*, 45-68.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Goodman, K. S. (1988). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). México: Siglo XXI Editores.
- Hiperactividad, F. E. (2002-2016). *Memoria de Actividad*.
- Janin, B. (2013). *La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico*. Argentina: Historia Editorial.

- Kupfer, D., Regier, D., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta, P. E., & Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: American Psychiatric Association.
- McMillan, H. J., & Schumacher, J. (2005). *Investigacion Educativa*. Madrid: Pearson Educacion S.A.
- Merchán Prince, M. S., & Henao Calderon, J. L. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprenedizaje. *Ciencia y Tecnologia para la salud visual y ocular*, vol. 9(1), 93-101.
- Nemirovsky, M. (2006). ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer? *Cero en conducta Distrito Federal*, 53.
- Orozco López, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades.
- Pennac, D. (1992). *Como una Novela*. Paris.
- Rabasa, M., & Ramírez, M. M. (2013). *Tramas y trampas de un género que sigue construyéndose: el libro-álbum*. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Letras. Catedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II. La Plata, Argentina: In V Jornada de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños 13 y 14 de septiembre de 2013.
- Sánchez-Raya, M., Martínez-Gual, E., Moriana Elvira, J. A., Luque Salas, B., & Alós Cívico, F. (2014). La Atención Temprana en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Elsevier*.

Schritter, I. (2005). *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao Barcelona.

Tabernero, R. (2007). Tiempo de silencio. De la lectura compartida a la lectura privada: el álbum como género. En *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. (págs. 319-325). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tabernero, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura "iluminada" en las bibliotecas escolares. *Ensinó Em Re-Vista*, 315-340.

Tizio, H. (2005). Saber leer, aprender a leer. *Norte de Salud Mental*, 1.

Vásquez Rodríguez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 333-345.

Woolfolk, A. E. (1999). Psicología Educativa. En A. E. Woolfolk, *Psicología Educativa* (pág. 688). Mexico: PRENTICE HALL.