

TRABAJO DE FIN DE GRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

***DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ALUMNADO CON
NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECÍFICAS***

FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Andrea Pérez Santos (alu0101213972@ull.edu.es)

Tutorizado por: Vanessa Rodríguez Pérez (vrodripe@ull.edu.es)

Curso académico: 2021/2022

Convocatoria: Junio

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

RESUMEN

En este TFG (Trabajo de Fin de Grado) se desarrollará un proyecto de investigación. Precisamente, se trata de una investigación cualitativa participante, pues es necesario recopilar datos no numéricos haciendo uso de la observación participativa.

Uno de los cimientos necesarios sobre los cuales se puede adquirir un aprendizaje exitoso en la Educación Primaria es la comprensión lectora. Es por ello por lo que esta investigación estará centrada en el desarrollo de esta habilidad en alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE en el resto del documento) haciendo uso del álbum ilustrado. Específicamente, se trabajará con un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA en el resto del documento) y con un alumno con Discapacidad Intelectual (DI en el resto del documento), ambos en 3º de Educación Primaria (con adaptación curricular de 1º de Educación Primaria) y pertenecientes a un centro escolar ubicado en San Cristóbal de La Laguna.

Palabras clave: comprensión lectora, NEE, TEA, DI, Educación Primaria.

ABSTRACT

In this TFG (Final Degree Project) a research project will be developed. Precisely, it is a qualitative participant research, because it is necessary to collect non-numerical data using participatory observation.

One of the necessary foundations on which successful learning can be acquired in Primary Education is reading comprehension. This is why this research will be focused on the development of this ability in pupils with Specific Educational Needs (SEN in the rest of the document) making use of the picture book. Specifically, we will work with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD in the rest of the document) and with a student with Intellectual Disability (ID in the rest of the document), both in 3rd grade of Elementary Education (with curricular adaptation of 1st grade of Elementary Education) and belonging to a school located in San Cristóbal de La Laguna.

Keywords: reading comprehension, SEN, ASD, ID, Elementary School.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Concepto de TEA	7
2.2. Concepto de DI	8
2.3. ¿Qué es y en qué consiste la comprensión lectora?	10
2.4. ¿Qué son los álbumes ilustrados?	11
3. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	13
3.1. Objetivos	13
3.2. Contexto del centro escolar	13
3.3. Contexto familiar del alumnado	14
3.4. Contexto escolar del alumnado	15
4. INVESTIGACIÓN	18
4.1. Planteamiento metodológico	18
4.2. Puesta en práctica	19
4.3. Resultados	20
5. CONCLUSIÓN	22
6. REFLEXIÓN PERSONAL	24
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
8. ANEXOS	31
8.1. Anexo 1	31
8.1. Anexo 2	38

1. INTRODUCCIÓN

Como define Jiménez (2014): “la comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71) y, teniendo en cuenta que el principal objetivo del fomento de esta capacidad consiste en enseñar a leer “de forma que los niños entiendan lo que leen” (Llorens-Esteve, 2015, p. 2), no se puede negar el valor que tiene esta en la sociedad y en el sistema educativo español.

Y, a pesar de la importancia que debe tener el desarrollo de esta habilidad, de la cual se hablará más adelante, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)¹ demostró que España se encuentra en los últimos puestos en la comprensión del lenguaje escrito (Alonso, 2005). Esto se hace evidente en los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés)² (OCDE, s.f.).

Este programa de evaluación, que escoge muestras de escolares por país, consiste en “una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida” (OCDE, s.f., p. 6).

Según la OCDE (s.f.), en el caso de la comprensión lectora, que es lo que se pretende estudiar con la elaboración de este trabajo, no incumbe únicamente si un estudiante lee o cuánto lee, sino su capacidad para identificar ideas y argumentos dentro del texto o su destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos.

De vuelta al estudio PISA de 2018 y según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa³ (INEE, 2019) en el caso de España “han colaborado en su estudio principal más de

¹OCDE: organización encargada de aportar información estadística, económica y social de manera confiable a los países pertenecientes a esta, entre los que se encuentra España.

²Se hace referencia al estudio PISA de 2018, pues se ejecutan cada tres años y debido a la pandemia de COVID-19 no se pudo llevar a cabo el estudio en 2021.

³INEE: organismo del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la evaluación del sistema educativo español

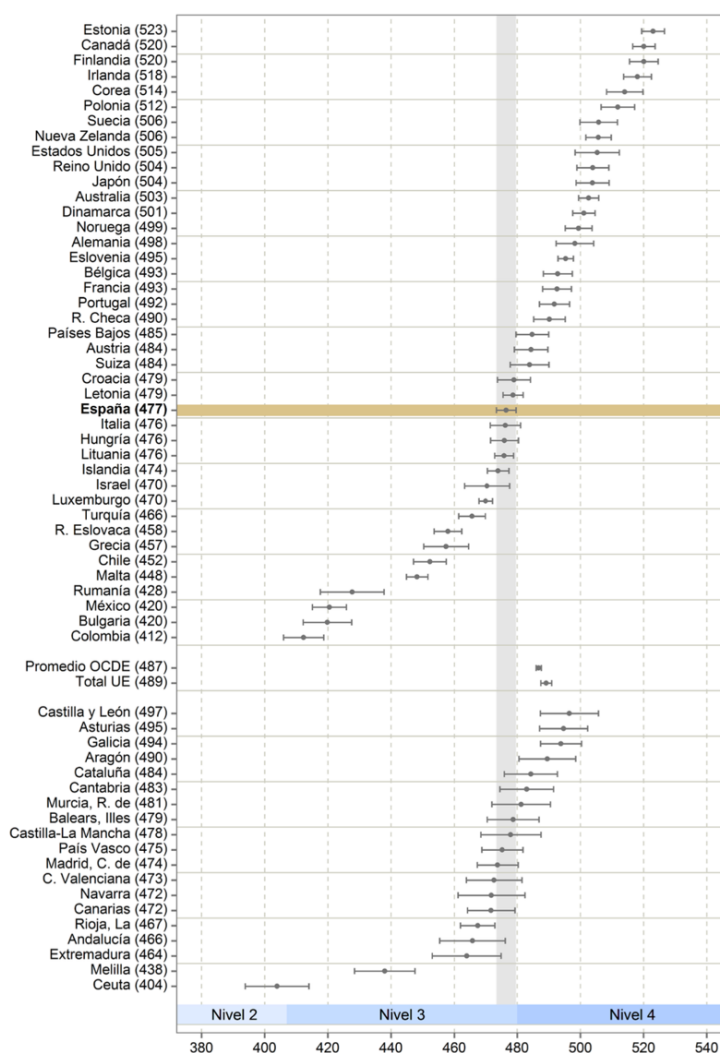
1000 centros educativos y más de 35 000 estudiantes, en una amplia muestra representativa de la población total de estudiantes de 15-16 años en todas las ciudades y comunidades autónomas” (p. 10).

En relación con el rendimiento en lectura, como muestra el INEE (2019):

La puntuación media del conjunto de países de la OCDE se encuentra en el nivel 4 de la escala de lectura, de 480 a 553 puntos. La puntuación media estimada de los estudiantes de España alcanza los 477 puntos, significativamente inferior a la de la media OCDE (487) y al Total UE (489). (p. 13)

Figura 1

Rendimiento en lectura del alumnado evaluado en el informe PISA de 2018



Nota. Información obtenida de INEE (2019)

Estos datos demuestran que, en la actualidad, no se desarrollan la comprensión lectora y el hábito de lectura todo lo que deberían, y que no se le otorga la importancia que esta tiene en la vida escolar y para el futuro de los alumnos y alumnas, la cual se expondrá más adelante.

2. MARCO TEÓRICO

Según el Instituto de Mayores y Servicios Sociales⁴ (IMSERSO, 2015), España cuenta con alrededor de 481 544 personas con estado de discapacidad registrado por alguna enfermedad mental, entre las cuales encontramos el TEA y la DI, discapacidades a tratar en el presente trabajo de final de grado.

2.1. Concepto de TEA

El Trastorno del Espectro Autista, comúnmente conocido como TEA, es una discapacidad del desarrollo que puede provocar problemas comunicativos, sociales y conductuales significativos. Se le llama así (Trastorno del Espectro) porque contempla gran variedad de sintomatología distinta (García, 2016).

Actualmente, la Real Academia Española (RAE, s.f.) lo define como “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados”.

Con respecto a la edad de manifestación, esta se sitúa más frecuentemente entre los 0 y los 3 años. Sin embargo, las principales características de este trastorno se empiezan a percibir en años posteriores (entre los 3 y 5 años), cuando los infantes comienzan a tener contacto social fuera de su círculo familiar, aunque estas manifestaciones varían en una misma persona a lo largo de su vida y también son distintas entre individuos (Chocomeli et al., 2011).

Asimismo, aunque la causa del TEA es desconocida actualmente, las diferentes investigaciones sobre este trastorno y su causa apuntan a anomalías cerebrales de nacimiento como causa principal. Igualmente, y desde hace décadas, los científicos han afirmado y demostrado que esta discapacidad debe tener algún componente genético, pues presenta una clara tendencia hereditaria, o que puede surgir debido a diferentes factores ambientales que afectan al neurodesarrollo de la persona (Hervás et al., 2017).

Según Hervás et al. (2017) “la detección precoz sigue siendo un aspecto fundamental en el abordaje del autismo, ya que la iniciación de un tratamiento precoz está íntimamente ligada a su pronóstico” (p. 92).

⁴IMSERSO: organismo dependiente del Gobierno de España. Su labor se centra en gestionar las prestaciones de la Seguridad Social, tanto en materia de jubilación como de invalidez.

Es por ello por lo que, en la actualidad, se han desarrollado una gran variedad de terapias que pueden aportar grandes beneficios en la mejoría de muchas de sus habilidades intelectuales, sociales e incluso personales o, en el caso de la educación, que ayudan al personal docente en la adaptación de este tipo de alumnado en el aula y con el resto de los compañeros y compañeras, algo fundamental si tenemos en cuenta que el alumnado pasa muchas horas de su día en el centro escolar y uno de los rasgos habituales de su trastorno es la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas.

En relación con el desarrollo de la comprensión lectora en alumnado TEA, la Confederación de Autismo España considera (como se citó en Caiña, 2020) que “estas dificultades de lectura y escritura pueden suponer una importante barrera en su desarrollo personal y social. Así, pueden interferir en la adquisición de conocimientos y afectar a su autoestima y participación social, incrementando el riesgo de fracaso escolar y de exclusión social” (p. 20).

2.2. Concepto de DI

“No podemos hablar de discapacidad intelectual como si se tratara de un hecho ajeno al propio alumno y a las familias, sino del alumno con discapacidad intelectual” (Ramos, 2004, p. 204).

Pero, ¿qué es la discapacidad?

Según la RAE (s.f.) la discapacidad (en general) es la “situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social”, aunque en esta investigación se trabajará con alumnado con discapacidad intelectual.

Este término en concreto (discapacidad intelectual), abreviado como DI, está siendo cada vez más común en lugar de retraso mental, el cual está en desuso (Ke y Lui, 2017).

Según la Organización Mundial de la Salud⁵ (como se citó en Ke y Lui, 2017):

Esta discapacidad conlleva una adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que implica que “la persona pueda tener dificultades para comprender, aprender y recordar cosas nuevas, que se manifiestan durante el desarrollo, y que contribuyen al nivel de inteligencia general, por ejemplo, habilidades cognitivas, motoras, sociales y de lenguaje”. (p. 2)

En relación a la edad de manifestación, esta discapacidad se observa antes de los 18 años (Luckasson et al., 2007).

Por otra parte, en la actualidad, se han identificado más de 250 causas de la DI. Asimismo, estas se clasifican, según Peredo (2016), en:

Prenatales (antes del nacimiento), perinatales (que se producen en el nacimiento o poco después) o postnatales. Todos estos factores sobre la causalidad de esta discapacidad pueden ser clasificados como orgánicos (biológicos o médicos) o ambientales. Sin embargo, no se conoce la causa exacta de la mayoría de los casos de DI. (p. 116)

Esta discapacidad se presenta en mayor medida en los varones que en las mujeres. Además, esta proporción también varía en función al nivel de ingresos económicos, pues existe una mayor proporción en países de ingresos medio-bajos (Ke y Lui, 2017).

Cuando hablamos de DI es necesario referirse al concepto de CI (Coeficiente Intelectual), una medida del nivel de inteligencia que se expresa numéricamente y que se obtiene a través de diferentes exámenes o pruebas. Los resultados de las mismas, como señalan Ke y Lui (2017), se obtienen a partir de una muestra representativa de la población semejante (el CI de un niño se compara con el CI de niños de la misma edad).

Tabla 1

Gravedad de la DI dependiendo de la puntuación del CI

GRAVEDAD DE LA DI DEPENDIENDO DE LA PUNTUACIÓN DEL CI				
NIVEL DE DI	LEVE	MODERADA	GRAVE	PROFUNDA
PUNTUACIÓN DEL CI	70-50	50-35	35-20	MENOS DE 20

Nota. Tabla realizada por Andrea Pérez Santos. Información obtenida de Ke y Lui (2017), a partir de la OMS⁵.

Finalmente, haciendo referencia al desarrollo de la comprensión lectora en alumnado con esta discapacidad y según Ramos (2004):

⁵OMS (Organización Mundial de la Salud): organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) especializado en gestionar políticas de prevención, promoción e intervención a nivel mundial en la salud.

No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual. (p. 203)

2.3. ¿Qué es y en qué consiste la comprensión lectora?

El término destrezas lingüísticas hace referencia a las diferentes formas en que se utiliza la lengua, clasificándose en función del rol del individuo en la comunicación (productivo o receptivo) y del código utilizado (oral o escrito). Por tanto, encontramos cuatro destrezas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita o lectora. (Esteban, 2017, p. 16)

Esta investigación se centrará en la comprensión lectora, que según Esteban (2017), “es una de las cuatro destrezas lingüísticas que debemos dominar para poder comunicarnos de manera eficaz” (p. 16).

Por otra parte, para Anderson y Pearson (1984), la comprensión lectora “es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (como se citó en Redondo, 2008, p. 1).

Además, como explica el comité de expertos de la OCDE (s.f.), se concibe la competencia lectora como la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7).

Aunque, según Outón y Suárez (2011), si bien es importante que el lector decodifique el texto en sí, también es importante que esto lo realice de manera automática, “sin gran esfuerzo y con una velocidad adecuada, para poder dedicar los recursos de atención a otros procesos cognitivos superiores, como la comprensión” (p. 154).

Por otra parte, como comenta Esteban (2017), “es imprescindible tener en cuenta que no existe un único tipo de lectura, sino que esta depende de las razones que mueven al lector” (p. 16).

Del mismo modo, y en relación con lo anterior, la lectura como actividad está compuesta de diferentes procesos, pero es en el último de estos (proceso semántico) en el cual

se trabaja la comprensión lectora, pues es aquí donde el lector puede extraer el significado del texto e integrarlo en sus propios conocimientos (Ramos, 2004).

Finalmente, con respecto a la importancia que tiene el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria y según Mayor (2001), como citó Gómez (2011) esta “favorece el desarrollo del pensamiento ya que estando en ella se reflexiona, medita y se crea. En otro sentido, la lectura comprensiva es mecanismo positivo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente” (p. 29).

Asimismo, esta destreza se desarrolla en todos los escenarios de la vida y, en el ámbito educativo, en todos los niveles y áreas, pues se considera una actividad indispensable para el aprendizaje (Gómez, 2011).

2.4. ¿Qué son los álbumes ilustrados?

Como precisa Teimoy (2014), “un álbum ilustrado, se puede definir como una obra en la que la ilustración, esencialmente predominante, se compenetra con el texto, que puede estar ausente o presente” (p. 8).

En concordancia con la definición anterior, y según Ruiz Campos (2009), como citaron Gómez y Hoster (2013), el álbum ilustrado no se puede definir como un libro que colecciona imágenes inconexas, sino como un género literario en sí, que hace un uso fundamental de la imagen para presentar la narrativa o lírica de este.

“El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas” (Gómez y Hoster, 2013, p. 66).

La lectura de este tipo de literatura es diferente a la lectura tradicional, pues según Colomer (2002), como citaron Gómez y Hoster (2013), “implica el reconocimiento de los elementos del código visual y del textual que se complementan, y la búsqueda de las relaciones que mantienen entre ellos” (p. 66).

Y es por ello por lo que, en general, “se podría decir que una de las principales funciones que desempeña la ilustración es mostrar lo que no expresan las palabras: asume parte de la carga narrativa y se encarga de transmitir las ideas difíciles o demasiado extensas” (Gómez y Hoster, 2013, p. 68).

En el caso del álbum ilustrado *Como tú* de Guido Van Genechten (2008), por ejemplo, se dispone a lo largo de toda una serie de dobles páginas el conjunto de escenas encadenadas que relatan una comparativa entre las personas y los animales, y todos los aspectos en común que tienen entre ellos, hasta llegar al final, en el cual el niño protagonista se queda dormido.

Además, a lo largo de esta obra, se observan gran variedad de ilustraciones que nos ayudan a profundizar en la lectura, con el propósito de que los lectores descubran todos los puntos en común que tenemos con la gran variedad de animales que en ellas se reflejan.

3. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

El objetivo general (principal) que se pretende conseguir con la elaboración del presente trabajo y la puesta en práctica de esta investigación es el siguiente:

- Observar si los álbumes ilustrados son adecuados para trabajar la comprensión lectora en alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y en alumnado con Discapacidad Intelectual (DI).

Asimismo, de este objetivo general se pueden extraer diferentes objetivos específicos (secundarios):

- Descubrir si los álbumes ilustrados son una herramienta adecuada para trabajar la comprensión lectora con el alumnado de NEE en general.
- Analizar si ha mejorado la comprensión lectora del alumnado con TEA tras la investigación.
- Estudiar si ha mejorado la comprensión lectora del alumnado con DI tras la investigación.
- Observar las dificultades que se presentan en el desarrollo de la investigación.

3.2. Contexto del centro escolar

El centro en el que se llevará a cabo la investigación se encuentra ubicado en La Cuesta, en el municipio de San Cristóbal de La Laguna.

Este colegio se encuentra rodeado de una barriada de viviendas sociales, careciendo en los alrededores de zonas verdes y lugares de ocio.

Los alumnos y las alumnas que asisten a este centro proceden, en su mayoría, de familias cuyo nivel socioeconómico es medio-bajo, habiendo un alto índice de familias en paro y con problemas económicos.

Respecto al nivel cultural, un alto porcentaje de padres y madres no tienen estudios o cuentan con estudios primarios, lo que repercute de manera negativa en la poca ayuda que pueden prestar a sus hijos e hijas y el escaso interés que, en algunos casos, muestran estas por aprender.

Con relación a la economía de dicha zona, esta se centra en los polígonos industriales, donde se concentran fábricas de alimentación y manufacturas, exportaciones y centros comerciales de gran tamaño de diversas ramas para el uso doméstico. Además, se trata de un barrio muy afectado por el desempleo.

Finalmente, sobre la oferta y promoción educativa que proporciona el centro, este es un Centro Educativo Público, con integración de alumnos y alumnas preferentemente motóricos. Por lo demás, las enseñanzas que se ofertan son las de Educación Infantil y Primaria. Por tanto, nos encontramos con alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los tres y los doce años.

3.3. Contexto familiar del alumnado

Con respecto al contexto familiar del alumnado, el alumno con TEA nació y vivió en Melilla (ciudad autónoma de España) hasta los 5 años.

Actualmente vive en San Cristóbal de La Laguna, en La Cuesta, con sus padres y su abuela. La economía familiar es insuficiente, aunque poseen una amplia red de apoyo, tanto en la isla como en Melilla, al igual que cuentan con una extensa red de apoyo cultural debido a que pertenecen a la etnia gitana.

Por último, no realiza actividades extraescolares fuera del centro, lo cual no le permite desarrollar las relaciones sociales con personas fuera de su entorno familiar o escolar.

Con respecto al contexto familiar del alumno con DI, este procede de Venezuela, lugar en el que vivió hasta su posterior traslado a Tenerife.

Su unidad familiar está compuesta por su madre y por él, pues el padre se encuentra viviendo en Brasil, con mujer y dos hijas. Aunque el alumno tiene contacto con su progenitor y sus hermanas, no recibe manutención por parte de este, por lo que, de nuevo, nos encontramos con una familia con una economía insuficiente.

Además, este alumno no asume la ausencia de su padre, piensa que va a volver a vivir con ellos algún día. Esto lo desestabiliza y condiciona su comportamiento. De hecho, la madre comenta que en casa es un niño caprichoso, propenso a la irritación, al enfado, que llora a menudo, etc. lo cual no se asemeja con su conducta en el centro escolar.

Finalmente, con respecto a las relaciones sociales de este alumno fuera del centro escolar, este acude por las tardes a AFAMOCAN (Asociación Familias Monoparentales de Canarias), a natación y a UMAX (robótica), por lo que estas si las desarrolla.

3.4. Contexto escolar del alumnado

En relación al contexto escolar del alumno con TEA, cursó en Melilla Educación Infantil y, cuando se trasladó a Tenerife, comenzó con sus estudios primarios en este colegio.

En Melilla se inicia el estudio de su caso, determinando, a la edad de 5 años, que tiene una NEE por lenguaje.

En el curso 2018/19 llega a este centro escolar para estudiar 1º de Educación Primaria, y es aquí donde se comienza una valoración psicopedagógica, la cual concluye en propuesta de TEA (sin Adaptación Curricular). Este informe se realizó el 29 de abril de 2019. Finalmente, este año escolar suspende todas las asignaturas excepto Educación Física.

En el curso 2019/20 repite 1º de Primaria sin cambios notables, aunque justo este año inicia la pandemia del COVID-19.

En el año escolar 2020/21 se encuentra en 2º de Educación Primaria, aunque empieza a asistir a la escuela en diciembre (argumentando su familia miedo al COVID-19), presentando un rendimiento académico menor al esperado, pues falta mucho a clase y no se puede seguir el programa educativo propuesto.

Al final del 2º trimestre se actualiza el informe, el cual entra en vigor en el 3º trimestre, con una adaptación de los contenidos a un nivel educativo de 5 años, convirtiéndose así en dictamen con Adaptación Curricular. Este año supera los contenidos necesarios y aprueba. El 18 de junio de 2021 se lleva a cabo la última actualización de su informe.

Actualmente, en el curso 2021/22, se encuentra estudiando 3º de Educación Primaria con Adaptación Curricular de 1º de Primaria.

Fuera del centro escolar cuenta con un gabinete externo, que se comunica con el centro escolar y que está compuesto por un pedagogo y un logopeda, al cual acceden la familia gracias a becas y ayudas. Además, cuenta con un profesor de audición y lenguaje los viernes en el propio centro.

Se trata de un caso de NEE por TEA. Tiene 9 años y su principal dificultad es la comunicación y las relaciones sociales. Además, muestra una gran rigidez cognitiva, la cual es necesaria flexibilizar. Es imprescindible trabajar con él las funciones ejecutivas (atención, memoria, razonamiento, etc.) para favorecer el aprendizaje de manera transversal.

Muestra mucha frustración cuando algo no sale como esperaba. Es un alumno muy visual, y cuenta con una agenda de pictogramas que le permite organizar sus rutinas.

Su comunicación no es funcional, tiene intereses muy restrictivos y no canaliza ni sabe expresar correctamente las emociones. Además, a diferencia de años anteriores, no está del todo aceptado en el grupo escolar..., pues sus compañeros lo discriminan.

Actualmente, falta mucho a clase (absentismo) y no adquiere los contenidos necesarios, pues no retiene la información de una vez que asiste al centro a otra. Además, al ser tan poco autónomo, necesita muchas instrucciones para realizar las tareas. Todo ello conlleva que presente baja motivación en el estudio.

Con respecto al contexto escolar del alumno con DI, este llegó al colegio el curso 2021/22 para repetir 3º de Educación Primaria con Adaptación Curricular de 1º de Primaria, pues anteriormente cursaba 3º de Primaria sin ninguna adaptación en otro centro y no superó las asignaturas necesarias para pasar de curso.

Antes de llegar al centro, no se le había detectado ninguna NEE, pero no sabía ni escribir ni leer y presentaba un nivel de madurez inferior al grupo de escolarización. Por este motivo, se comenzó a estudiar su caso, determinándose que presenta DI moderada, con un Coeficiente Intelectual (CI) de 52. El informe se realizó el 17 de diciembre de 2021.

Por tanto, fue durante este curso cuando se confirmó el diagnóstico de NEE por DI moderada y se le realizó adaptaciones de 1º de Primaria en todas las asignaturas excepto en Educación artística y en Educación Física.

Se trata de un niño de 9 años muy inseguro, que duda mucho y pide ayuda constantemente. Del mismo modo, presenta dificultades de razonamiento y comprensión, incoherencia en sus respuestas y fallos en lo correspondiente al proceso cognitivo. No obstante, es muy participativo y presenta una muy buena relación con el resto de los compañeros.

Fuera del centro escolar también cuenta con un gabinete externo (como el alumno con TEA) pero, en este caso, este no tiene comunicación con el centro escolar, por lo que no trabajan conjuntamente.

4. INVESTIGACIÓN

4.1. Planteamiento metodológico

La comprensión lectora es una de las aptitudes principales en la Educación Primaria, pues el alumnado debe ser capaz de poder leer un texto y entender su significado. Es por ello por lo que, para desarrollar esta capacidad correctamente, se debe llevar a cabo una metodología⁶ didáctica adecuada.

Además, los principios metodológicos son el conjunto de acciones que se deben llevar a cabo para obtener el mayor rendimiento de las actividades a desarrollar. Por otro lado, según el Boletín Oficial de Canarias (BOC, 2014), estos principios metodológicos:

Han de estar basados en la equidad y en la calidad, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los alumnos y las alumnas, de manera que, en esta etapa se pondrá especial énfasis en el tratamiento inclusivo de la diversidad del alumnado. (p. 21 918)

La investigación sobre la que se centra este trabajo de fin de grado comenzó con la lectura del álbum ilustrado *Como tú* de Guido Van Genechten (2008) por parte del alumnado con NEE mencionado anteriormente.

Por otra parte, dicha actividad se evaluará haciendo uso de la observación directa, prestando atención a si comprenden o no la totalidad de la obra, pero sobre todo haciendo hincapié en la lectura de cada doble página y la relación que el alumnado establece entre el texto y las ilustraciones.

En el caso de esta investigación, se ha empleado el aprendizaje significativo y funcional que, según Ausubel (como citó Quintero, 2015), se entiende como “la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende (sus conocimientos previos)” (p. 4).

Asimismo, se partió del nivel de desarrollo del alumnado, identificando así su nivel de comprensión lectora anterior. Además, la investigación se llevó a cabo en un ambiente familiar

⁶La metodología, según la RAE (s.f.), es entendida como un “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal” o “ciencia del método”.

para el alumnado, el aula destinada al profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT), en la que han pasado gran parte del curso escolar y en la que solo se encontraban estos dos alumnos con las docentes a cargo.

Se tomó esta decisión para evitar distracciones que los dispersaran de la lectura, como ruidos molestos o explicaciones externas a la actividad.

Finalmente, se desarrolló el aprendizaje cooperativo, pues el alumnado debía ayudarse entre sí y trabajar en equipo. Holubec, Johnson y Johnson (1994/1999) definen este aprendizaje como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5).

4.2. Puesta en práctica

Como el alumnado participante no había realizado actividades parecidas con anterioridad, es decir, no había trabajado con álbumes ilustrados, se mostró muy interactivo y motivado durante la investigación.

Por consiguiente, y después del análisis del contexto del centro escolar en el que se encontraban los alumnos con los que se iba a trabajar y en qué contexto escolar y familiar, se empezó con la puesta en práctica.

Se comenzó explicándole al alumnado la actividad que se iba a realizar. Dicha explicación era especialmente necesaria para el alumno con TEA, pues una de las características de este trastorno es la poca plasticidad y la apatía al realizar actividades fuera de su rutina (Hervás et al., 2017), como se señaló con anterioridad.

A continuación, se les mostró el álbum cerrado (solo dejando ver la cubierta), para, seguidamente, realizar las siguientes preguntas: ¿qué ven aquí? ¿Qué creen que va a pasar?

Con esto se espera que el alumnado sea capaz de visualizar las ilustraciones y, haciendo uso de su imaginación, pensar qué podría ocurrir en el transcurso de la lectura y qué les transmitía la cubierta del álbum.

Seguidamente, se inició la lectura.

Se procedió de la siguiente manera: la docente les enseñaba la doble página con sus ilustraciones y les preguntaba qué veían en ellas. A continuación, uno de los dos alumnos leía el texto de esta doble página y luego había una pequeña discusión sobre el texto, su significado

y su relación con las ilustraciones anteriormente analizadas. De esta forma, mientras un alumno trabajaba la comprensión mientras leía (comprensión lectora), el otro alumno trabajaba la escucha de lo que leía el compañero (comprensión oral).

Esta secuencia de acciones se realizó en todas las dobles páginas del álbum, intercalando el alumno que leía con el que escuchaba en cada una de ellas.

Finalmente, cuando finalizó la lectura se les realizó la siguiente pregunta: ¿sobre qué iba el cuento?

Con esta pregunta se pretendía comprobar si el alumnado había estado atento a la lectura y si ha entendido el sentido global de la misma, es decir, si había entendido que se comparaba a los humanos con el resto de animales: todos nos alimentamos, dormimos, tenemos familia, etc.

4.3. Resultados

El nivel de comprensión lectora que presentaba el alumnado en cuestión antes de realizar dicha investigación era escaso, pues, concretamente, el alumno con DI, a pesar de presentar una buena fluidez lectora, no comprende el significado de las palabras que lee, y por ende, tampoco el sentido global de las oraciones o el texto.

Por otra parte, el alumno con TEA no muestra una fluidez lectora adecuada a su edad ni a su nivel educativo (adaptación curricular de 1º de Educación Primaria), pues le cuesta identificar diferentes grafías (letras) y asociarlas con su fonema (sonido) correspondiente.

Estos aspectos sobre la comprensión lectora de cada alumno se habían comenzado a trabajar con anterioridad, con la intención de mejorarla, pero sin hacer uso de los álbumes ilustrados.

Después de realizar la lectura del álbum, se observó que esta metodología facilita la comprensión lectora del alumnado con el que se llevó a cabo la investigación.

A esta conclusión se llegó tras la pregunta final: ¿sobre qué iba el cuento? Pues al poder responder esta pregunta correctamente, se demuestra que el alumnado ha entendido el sentido global de la lectura.

El peso de las ilustraciones y su relación con el texto explicarían el éxito del trabajo. Este alumnado en concreto es muy visual y el empleo del álbum facilitó la comprensión del significado de las palabras y, en general, de lo escrito.

De hecho, no solo entendían el texto que leían y su significado, sino que, una vez finalizada la lectura de la totalidad del álbum ilustrado, seguían recordando diferentes oraciones leídas con anterioridad y podían resumir sobre qué trataba el cuento o qué temas se abordaban en él.

A pesar de lo anterior, en algunas ocasiones, al pasar a la siguiente doble página y observar el dibujo, se olvidaban del texto e imaginaban sobre lo que trataría dicha doble página.

Esto los llevaba a una idea preconcebida sobre el contenido que se disponían a leer, aunque, finalmente, esto no presentó grandes dificultades en la lectura del álbum, pues después de que estos expresaran verbalmente lo que imaginaban que iba a ocurrir en esa doble página, las docentes les recordaban a cada uno su papel (tanto de lector como de escuchante) y se continuaba con la dinámica propuesta.

5. CONCLUSIÓN

El fin de este trabajo de investigación consistía en concretar si, a partir de la lectura del álbum ilustrado *Como tú* de Guido Van Genechten (2008), había mejorado la comprensión lectora de dos alumnos con Necesidades Educativas Específicas (NEE), al igual que el estudio de posibles dificultades en el desarrollo de dicha lectura o la posible implementación de esta metodología con alumnado con otros tipos de NEE.

Con respecto al resultado del objetivo principal de la investigación (observar si los álbumes ilustrados son adecuados para trabajar la comprensión lectora en alumnado con TEA y en alumnado con DI) no se puede llegar a una conclusión sólida.

Esto es así fundamentalmente porque, aunque los resultados demuestran que esta herramienta podría formar parte de una metodología adecuada para trabajar la comprensión con este tipo de alumnado (pues suele ser bastante visual), únicamente con la lectura de un álbum ilustrado no se puede afirmar que la comprensión lectora de dicho alumnado haya mejorado.

Asimismo, en el caso concreto del álbum empleado, no hacía falta realizar una interpretación muy profunda de las ilustraciones, pues muestran de manera clara sobre lo que trata el álbum, y por lo tanto, el texto de cada doble página, lo cual ayudó en el desarrollo de la investigación.

Además, dicho texto está compuesto por palabras sencillas de comprender para el alumnado, formando parte del vocabulario común de un niño o niña que se encuentre en un nivel educativo de 1º de Educación Primaria.

Por otra parte, en relación a los objetivos secundarios propuestos en esta investigación, se podría decir que el primero (descubrir si los álbumes ilustrados son una herramienta adecuada para trabajar la comprensión lectora con el alumnado de NEE en general) se cumpliría dependiendo de la NEE de cada sujeto, pues dentro de estas se encuentra, por ejemplo, la Discapacidad Visual (DV) y con este tipo de NEE sería bastante complejo el uso de álbumes ilustrados, por lo que se podría optar por otro tipo de herramienta, como podría ser el audiolibro o los libros con textura.

En referencia al segundo y tercer objetivo secundario (analizar si ha mejorado la comprensión lectora del alumnado con TEA tras la investigación y estudiar si ha mejorado la

comprensión lectora del alumnado con DI tras la investigación) no se podría concluir de manera clara, pues se debería desarrollar esta metodología un mayor número de veces para poder afirmar o negar alguna mejora, como se comentó anteriormente.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo secundario planteado (observar las dificultades que se presentan en el desarrollo de la investigación), los inconvenientes observados han sido los siguientes:

- En ocasiones, el alumno que estaba escuchando a su compañero leer, en vez de estar realizando una comprensión oral, se distraía.

Es por ello por lo que la docente iba haciendo preguntas en medio de la lectura o le llamaba la atención cuando lo veía desatento.

- Poca apreciación de los detalles de la ilustración por parte del alumnado.

Esto fue observado fundamentalmente al principio de la lectura del álbum, pues el alumnado no estaba familiarizado aún con la dinámica de la actividad. Por ello, la docente iba ayudando, cuando veía que algunos elementos clave en la interpretación de la imagen no eran descritas por los alumnos, haciendo preguntas o describiendo ella misma los elementos.

En definitiva, haciendo únicamente uso del álbum ilustrado *Como tú* de Guido Van Genechten (2008) no se puede sostener que mejora el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado. En cambio, sí se puede afirmar el uso del álbum ilustrado como metodología facilitadora de esta habilidad, en este caso, con alumnado con NEE.

Es decir, no se podría concluir que, durante el desarrollo de dicha actividad, el alumnado mostrara un avance en su comprensión lectora. Pero sí se podría sostener que, durante el desarrollo de esta y a medida que se progresaba en la lectura del álbum, mejoraba la capacidad de este alumnado de entender cómo se desarrolla esta metodología.

6. REFLEXIÓN PERSONAL

Esta investigación me ha ayudado a darme cuenta de que quiero seguir formándome en la docencia y continuar buscando instrumentos para que el alumnado con dificultades en este ámbito pueda mejorar o desarrollar su comprensión lectora.

Además, me ha enseñado el gran partido que se puede obtener de un álbum ilustrado en la educación y lo útiles que son para trabajar diferentes cuestiones, en este caso, con alumnado con NEE.

Este alumnado presentará mayores dificultades en el aprendizaje en comparación al alumnado sin NEE y, por este motivo, se debe trabajar con distintas herramientas para hacer frente a estas dificultades y poder llevar sus conocimientos a su máxima capacidad.

Pero no solo es necesario contar con los materiales y herramientas adecuados, sino, además, llevar a cabo una metodología adaptada a este alumnado y a sus características pues, usando una metodología motivadora podremos conseguir que estos se sientan cómodos y sean más participativos en las actividades, pudiendo, en este caso, desarrollar un mayor apego a la lectura.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68779/00820073007076.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arévalo, M., García, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, SciELO Analytcs* (32), 155- 174.

<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>

Balmaña, N., Hervás, A. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA).

Pediatría Integral, XXI(2), 92–108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>

Caiña, B. (2020). La comprensión lectora en alumnos con TEA. [Trabajo final de grado, Universidad de Cantabria]. Archivo digital.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19742/CaiñaVaronaBeatriz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chocomeli M., Falcones, A. y Sánchez, J. (2011). Digitalización de contenidos docentes para el Máster de Profesorado de Secundaria. Alicante. Universidad Miguel Hernández.

<https://cutt.ly/gUfclRn>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias. (s. f.). *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*.

https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/alumnado_nee/

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 13 de agosto de 2014, núm. 156, pp. 21911-22582.

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>

Delgado, J. (s.f.). *Autismo*. Innovación y Experiencias Educativas, 3.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/JOSE_TOMAS_GARCIA_2.pdf

Esteban, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142343/2947-10742-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*. (22),149-162.

<http://www.calatayud.uned.es/web/actividades/revista-anales/22/03-04-PatriciaGarciaTabuenca.pdf>

Gómez, A. y Hoster, B. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual, Red Visual*, 19, 65-76.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57719/redvisual19_06_hostergomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf>

Gómez, L., Navas, P. y Verdugo, M. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 143-152.

<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a04.pdf>

Holubec, E., Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom* (G. Vitale, Trad.). Paidós SAICF. (Trabajo original publicado en 1994).

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

INEE (2019). *PISA 2018. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional*. [https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/)

[internacionales/pisa/pisa-2018/](https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/)

INEE (2019). *PISA 2018. Resultado de lectura en España. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

IMSERSO (2015). Base Estatal de datos de personas con discapacidad.

https://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/estadisticas/bd_estatal_pcd/index.htm

Jastrzebska, O., León, J. y Martínez-Huertas, J. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud*, 29, 115-123.

<https://doi.org/10.5093/clysa2018a17>

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74.

<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>

Ke, X. y Lui, J. (2017). Discapacidad intelectual. *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*.

http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TRASTORNOYDIFICULTADESD EAPRENDIZAJE/document/PDF/Trastornos_del_aprendizaje/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf

Luckasson, R., Schalock, R., y Shogren, K. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 5-20. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3168>

Llorens-Esteve, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. [Trabajo final de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Archivo digital.

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2c%20RUBEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martín, Á. (2013). *Intervención educativa e importancia de las rutinas en niños/as con autismo*. [Trabajo final de grado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3980/TFG-G352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (s.f.) *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Outón, P. y Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 153-161. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/120/110>

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología SciELO Analytics*, 101-122. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Quintero, L. (s.f.). Metodología. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias. *Perfeccionamiento del Profesorado*, 1-28. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesnortedetenerife/wp-content/uploads/sites/4/2015/10/Metodologias.pdf>

Ramos, J. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-216. [http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4371/Enseñar%20 a%20 leer%20 a %20 los%20 alumnos%20 con%20 discapacidad%20 intelectual.pdf?sequence=1 &rd=003125741954096](http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4371/Ense%C3%A1nar%20a%20leer%20a%20los%20alumnos%20con%20discapacidad%20intelectual.pdf?sequence=1&rd=003125741954096)

Real Academia Española. (s.f.). Autismo. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/autismo>

Real Academia Española. (s.f.). Discapacidad. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/discapacidad>

Real Academia Española. (s.f.). Metodología. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/metodolog%C3%ADa>

Redondo, M. A. (2008). Comprensión Lectora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-8.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf

Rivera-Anchundia, M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/0>

Rivero-Contreras, M. y Saldaña, D. (2021). Comprensión lectora en autismo: revisión de las intervenciones y sus niveles de evidencia. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 88-102. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.2977>

Teimoy, X. (2014). Álbum infantil didáctico. [Trabajo final de grado, Universidad Politécnica de Valencia]. Archivo digital.

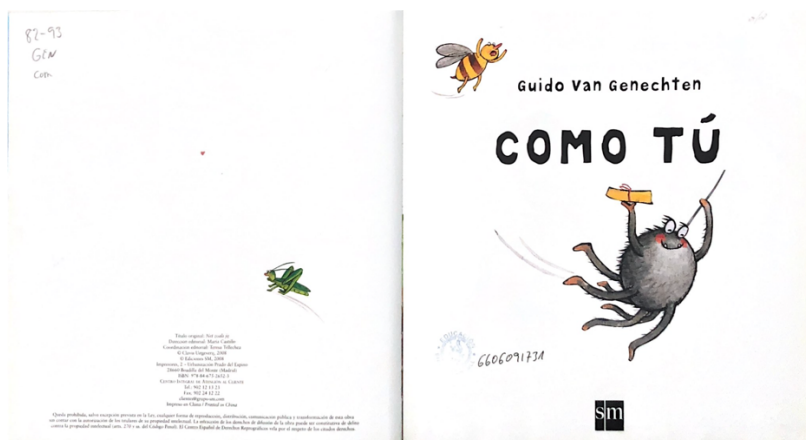
https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/48728/Teimoy%20Sánchez%20CXiana_Álbum%20infantil%20didáctico_TFG.pdf?sequence=1

Van Genechten, G. (2008). *Como tú*. Ediciones SM.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1

Álbum ilustrado *Como tú*, de Guido Van Genechten (2008)

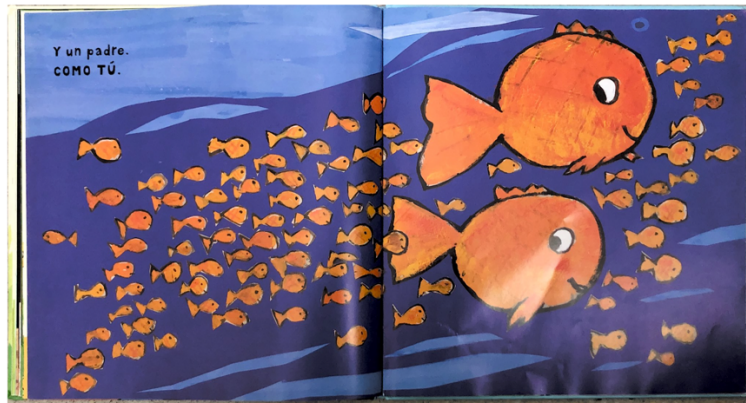


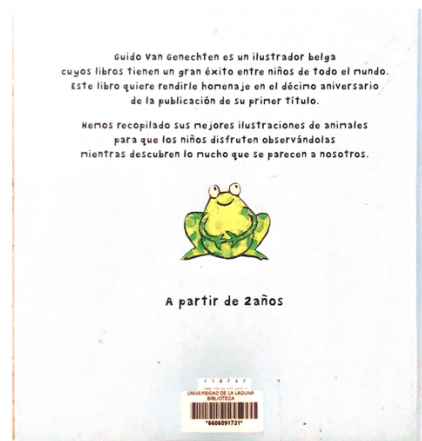
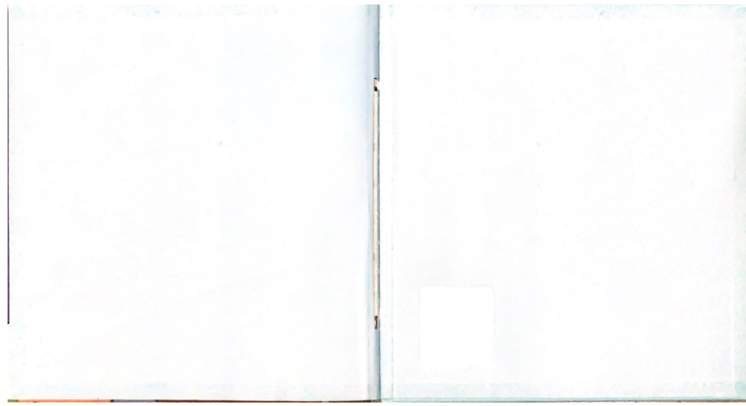












8.2. Anexo 2

Transcripción de los momentos más importantes en la lectura del álbum ilustrado *Como tú* de Guido Van Genechten

(Hablando sobre la cubierta del álbum ilustrado).

Docente: A ver chicos, ¿qué ven aquí? ¿Qué creen que va a pasar?

Alumno con TEA: El cerdo y el mono van a jugar.

Docente: ¿Y tú (al alumno con DI)? ¿Qué piensas que va a pasar en el cuento?

Alumno con DI: Cosas divertidas.

...

Docente: ¿Qué piensan ustedes? ¿Se trata de animales domésticos? ¿Los encontramos en casa?

Alumno con DI: No, están en el zoológico.

Alumno con TEA: Pero el cerdo estaría en una granja.

Alumno con DI: El gato también.

...

Docente: ¡Muy bien chicos! ¿Miramos a ver sobre qué va este cuento?

Alumno con TEA: Profe, espera, primero dice cómo es escrito este cuento: *Como tú*.

Docente: Muy bien, lo primero es el título.

Alumno con TEA: ¡No! Está escrito. Escrito por ...

Docente: A ver, léelo.

Alumno con TEA: Guido Van Genechten (con bastante dificultad, leyendo sílaba a sílaba y con ayuda de la docente).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página).

Docente: ¡Huy, aquí no hay nada! ¿Habrá algo en la siguiente?

...

(Hablando sobre la siguiente doble página).

Docente: Aquí sale el título otra vez, ¿no?

Alumno con DI: Sí, *Como tú*.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página).

Docente: ¿Qué vemos aquí?

Alumno con TEA: Una jirafa, un loro.

Docente: ¿Y dónde está el loro?

Alumno con TEA: ¡En la cabeza del niño!

Alumno con DI: También hay una mariposa.

Docente: También hay algo aquí que no sé qué es (señalando a la parte superior de la página).

¿Qué podría ser?

Alumno con DI: ¡El sol!

Docente: ¿Y qué más hay?

Alumno con TEA: Un mono.

Docente: ¿Un mono? Pues no estoy de acuerdo.

Alumno con DI: Hay dos monos.

Docente: ¿Iguales?

Alumno con TEA: ¡Sí!

Alumno con DI: No, uno es grande y otro es pequeño.

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida pero sin pararse en los signos de puntuación).

...

Docente: ¿Qué nos cuenta?

Alumno con TEA: Bueno, que tienen nariz, ojos y boca *Como tú*.

Docente: *Como tú*, como yo, como nosotros, ¿no?

Alumno con TEA: ¡Sí!

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

(Lee la página el alumno con TEA, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

Docente: ¿Qué nos dice?

Alumno con TEA: Pueden unir sus narices ¡*Como tú!*

Docente: ¿Qué más pueden hacer?

Alumno con DI: Darse besos.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Qué vemos aquí?

Alumno con DI: Una cabra y un pájaro.

Alumno con TEA: Y un topo, un ratón y un gusano.

Docente: ¿Y qué hacen?

Alumno con DI: El ratón está robando queso.

Docente: ¿Y qué hace el topo?

Alumno con TEA: Comiendo un gusano y mirar a la cabra.

Docente: ¿Y el pájaro qué hace?

Alumno con DI: Mirando al gusano.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y ya parando en los signos de puntuación).

Docente: ¿Qué hacen cuando tienen hambre?

Alumno con TEA: Comer, *Como tú.*

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y por aquí que hay?

Alumno con TEA: ¡Espera! Eso me lo sé. La vaca con un ternero.

Alumno con DI: Una vaca bebé.

Docente: ¿Y qué están haciendo?

Alumno con DI: Chupando leche.

...

(Lee la página el alumno con TEA, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído y el alumno lo repite también).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y aquí que vemos?

Alumno con DI: Un pájaro que le está dando de comer a los hijos.

Docente: Muy bien. ¿Y qué le está dando?

Alumno con TEA: Un gusano.

Docente: ¿Y dónde están los polluelos?

Alumno con DI: En el nido.

Alumno con TEA: Pero están ciegos.

Docente: No están ciegos. Tienen los ojitos cerrados porque todavía son muy pequeños.

...

Docente: ¿Qué más ven?

Alumno con TEA: ¡Un caracol!

Docente: ¿Y qué está haciendo el caracol?

Alumno con TEA: Durmiendo.

Docente: ¿Cómo sabemos que está durmiendo?

Alumno con TEA: Porque está dentro de su concha.

Alumno con DI: También hay un conejo durmiendo.

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

Docente: ¿Qué pasó?

Alumno con TEA: Que los animales duermen como yo y que las mamás nos alimentan.

Docente: Pero ¿dónde duermen los animales?

Alumno con TEA: En las madrigueras.

Docente: No.

...

Docente: ¿Qué tienen los animales?

Alumno con TEA: Una casa, como yo.

Docente: ¿Y cómo se sienten en su casa?

Alumno con DI: Cómodos y seguros.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y aquí qué vemos?

Alumno con TEA: Un oso y unos plátanos y unos monos y unos erizos.

Docente: ¿Y dónde están esos monos?

Alumno con DI: En las ramas.

Docente: ¿Por qué?

Alumno con TEA: Porque hay un plátano y le gustan.

Docente: ¿Y qué quieren hacer?

Alumno con DI: Comérselo y tiene que trepar.

...

(Lee la página el alumno con TEA, cada vez más rápido, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

Docente: ¿A ustedes les gusta jugar?

Alumno con DI: Sí.

Alumno con TEA: Sí.

Docente: ¿A qué?

Alumno con DI: Con los coches.

Alumno con TEA: Bueno, a mi me gusta contar historias de miedo con mis papás, a las adivinanzas, a las banderas de los países, ...

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Aquí que vemos?

Alumno con DI: Un pato y un pato bebé.

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación, pero no entona en la interrogación).

Docente: ¿Ustedes saben nadar ya?

Alumno con TEA: Sí.

Alumno con DI: Sí, pero voy a la piscina con manguitos.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Qué vemos? Muchos animales, ¿no? A ver qué están haciendo.

(Lee la página el alumno con TEA, cada vez más rápido, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: Huy, esto está interesante. ¿Qué vemos aquí?

Alumno con DI: Unas bolas.

Alumno con TEA: Unos erizos de mar.

Docente: ¿Qué más?

Alumno con DI: Un tiburón, un caballito de mar, un caracol.

Alumno con TEA: Una babosa del mar.

Docente: Una caracola. ¿Qué más?

Alumno con DI: Una gamba.

...

Docente: ¿Y esto qué es? (Señalando a la esquina inferior derecha).

Alumno con TEA: ¡Espera, yo sé! Plancton.

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

Docente: ¿Cómo están los peces?

Alumno con TEA: Felices. Sonriendo.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Qué hay aquí? ¿Qué vemos?

Alumno con DI: Un cangrejo y una rana.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

Docente: ¿Qué dice?

Alumno con TEA: Saludarse *Como tú* y despedirse *Como tú*.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Alumno con TEA: Oh, ¿qué le pasa a esta estrella de mar?

Alumno con DI: Está sucia. Y la otra está limpia.

Docente: ¿Y esto qué son?

Alumno con TEA: Corales.

Alumno con DI: Donde viven los peces.

...

(Lee la página el alumno con TEA, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: A ver que hay por aquí...

Alumno con DI: Dos elefantes.

Alumno con TEA: Y una rana.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

Docente: ¿Qué dice?

Alumno con TEA: ¡Se tienen que lavar! *Como tú.*

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y aquí qué vemos?

Alumno con TEA: Unos loros. Unos guacamayos, unos loros verdes, unos pájaros amarillos,

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación, pero no entona en la interrogación).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: A ver, ¿aquí qué hay?

Alumno con TEA: Muchas jirafas.

Docente: ¿Muchas? ¿Cuántas?

(Las cuentan)

Alumno con DI: Cinco jirafas.

(Lee la página el alumno con TEA, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

Docente: ¿Están de acuerdo?

Alumno con DI: Sí.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y aquí qué vemos?

Alumno con DI: Mariposas.

Docente: ¿Y qué es una mariposa? ¿Un animal?

Alumno con TEA: Sí, es un insecto.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida pero sin respetar los signos de puntuación).

...

Docente: ¿Las mariposas necesitan montar en un avión para volar?

Alumno con DI: No, porque tienen alas.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Aquí qué vemos?

Alumno con TEA: Una gallina y dos pandas.

Alumno con DI: Polluelos y huevos.

Alumno con TEA: Bambú.

...

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y esto qué es?

Alumno con TEA: El fondo del mar.

Alumno con DI: Peces. Un pez payaso.

(Lee la página el alumno con TEA, con ayuda de la docente y leyendo sílaba a sílaba. Luego la docente repite lo leído).

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Aquí qué vemos?

Alumno con DI: Ovejas.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación, pero no entona en la interrogación).

Alumno con TEA: Espera maestra, hay algo raro: algunas tienen cola y otras no.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿Y aquí qué vemos, chicos?

Alumno con DI: Un elefante y un rinoceronte y un cocodrilo.

Docente: ¿Algo más?

Alumno con TEA: Un *murciégalo*.

Docente: Murciélago. ¿Algo más?

Alumno con TEA: La luna nueva y unas palmeras y una cueva, donde está el murciélago.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

...

Alumno con TEA: Pero profe, ¿por qué el murciélago tiene las alas abiertas? Duermen con las alas cerradas.

...

(Hablando sobre la siguiente doble página)

Docente: ¿En esta qué hay?

Alumno con DI: Un ratón, un conejo, un niño y un oso. Ah y un reloj.

(Lee la página el alumno con DI, de manera fluida y parando en los signos de puntuación).

...

Alumno con TEA: Pero ahora son animales de peluche.

Alumno con DI: Menos el ratón.

...

Docente: Fin del cuento. ¿Qué les pareció?

Alumno con TEA: Me gustó mucho.

Alumno con DI: Y a mi.

Docente: ¿Qué les gustó?

Alumno con DI: Los dibujos de los animales.

Docente: ¿Alguno me puede contar sobre qué iba el cuento?

Alumno con TEA: Iba sobre muchos animales que son como nosotros, *Como tú*.

...