

**El álbum ilustrado en contextos inclusivos.
Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista.**
(*The picture book in inclusive contexts. A case study in children with autism
spectrum disorder*)

Virginia Calvo Valios
Universidad de Zaragoza
Rosa Tabernero Sala
Universidad de Zaragoza

Páginas 47-66

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 25-09-2015
Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

Este estudio de caso se centra en siete niños de primaria con trastorno del espectro autista. La investigación parte del presupuesto de que estos niños necesitan el apoyo del lenguaje visual para dotar de sentido la realidad. Se experimentó en el aula un enfoque de lectura con el fin de identificar en qué medida la lectura de álbumes ilustrados podía favorecer la comunicación verbal y social de estos niños. Los resultados, desde el paradigma cualitativo/interpretativo de corte etnográfico, muestran el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos, y la creación de un espacio social de relación con el mundo exterior.

Palabras clave: autismo, educación inclusiva, literatura infantil, álbum ilustrado.

Summary.

This case study focuses on seven primary school children with autism spectrum disorder. The research takes as starting point that they need the support of visual language to make sense of reality. We have experienced a reading approach in the classroom in order to detect how the reading of picture books could bring on their verbal and social skills. The results, from the qualitative/interpretative paradigm and ethnographic, show that students have improved their verbal and written language, and also the creation of a social space for connection with the outside world.

Key words: autism, inclusive education, children's literature, picture book.

1.-Introducción.

El estudio de caso que se presenta se enmarca en un proyecto de investigación, en curso, del grupo *ELLIJ* sobre el papel de la literatura en el modelo social de la educación inclusiva. Siguiendo las teorías de Booth y Aisncow (2002), Aisncow (2012), Martín y Mauri (2011), Martín y Onrubia (2011), entendemos la educación inclusiva como un proceso de incorporación y participación de todo el alumnado en las prácticas educativas y de creación de una comunidad. Desde esta perspectiva, la investigación que exponemos ha tenido como objeto de estudio las voces y los escritos de niños con trastorno del espectro autista. El estudio parte de las características específicas de estos receptores en cuanto a que se apoyan en imágenes, por ejemplo pictogramas, para organizar, comprender y dotar de sentido al mundo (Rivière, 2001, 2002; Frith, 2004; Sigman y Cappas, 2002). El desarrollo de su pensamiento visual se muestra como una manera de comunicarse con el otro y de desenvolverse en situaciones y tareas de la vida cotidiana. A este respecto, el marco de referencia de Rivière (2002) nos ha permitido identificar las necesidades educativas que presenta un niño con rasgos autistas para centrarnos en tres dimensiones: la social, el área del lenguaje y la ficción ya que están estrechamente vinculadas con nuestra disciplina.

Nuestro propósito ha consistido en plantear una actividad de lectura para estos alumnos con el fin de abordar las posibilidades que puede reportar la lectura literaria –en concreto el álbum ilustrado- como un medio para mejorar su sociabilidad, su comunicación verbal y su imaginación. Para ello, concebimos el lenguaje como un camino para formarse el ser y, por ende, la literatura como un medio de conocimiento de uno mismo y del otro, y de participación en la comunidad. Dado el perfil de estos alumnos, necesitan seguridad para conectar con el mundo exterior, entendemos que el discurso literario infantil, desde la vertiente social y emocional de la lectura literaria, puede contribuir en su proceso de apropiación del lenguaje, de construcción de sus identidades narrativas, de socialización y visibilidad en la sociedad.

Así pues, el proyecto de investigación que presentamos toma como presupuesto de partida la adecuación del álbum ilustrado como herramienta en contextos inclusivos para favorecer el desarrollo cognitivo, emocional, social y estético del individuo. Los componentes narrativos y visuales que fundamentan un libro álbum pueden ayudar al alumnado con trastornos del espectro autista a la construcción de sentidos y la interacción con el texto. Esta premisa se nutre con las aportaciones de Taberero (2005, 2009, 2013), Durán (2009), Salisbury y Styles (2012) en cuanto a la recepción del libro-álbum: "El lugar del libro-álbum está en la contemplación, en la educación de los sentidos, en la aproximación al objeto en sí mismo, en la construcción de un espacio íntimo y privado, fuera de los pensamientos impuestos" (Taberero, 2009: 37). Por su parte, Durán (2005) destaca que "la gran virtud de la lectura visual que nos ofrecen los libros ilustrados es la de que nos permiten adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social (Durán, 2005: 253).

2.-¿Para qué la lectura literaria en el paradigma de la educación inclusiva?.

2.1.-La vertiente social y emocional de la lectura literaria.

Diferentes teóricos (Barthes, 1987; Bruner, 2002; Rosenblatt, 2002; Petit, 2001; Chambers, 2007a, 2007b; Taberero, 2011; Calvo y Taberero, 2014; Calvo, 2015) destacan la necesidad de la lectura literaria como un medio para el conocimiento de uno mismo y del otro. Bruner (2002, 2004) desarrolla su tesis sobre el pensamiento narrativo como eje constructor de la identidad del individuo. Considera la narrativa como la manera de construirse el individuo para que su experiencia se vuelva comprensible. Para este autor, el lenguaje literario se muestra como el principal medio de referencia del ser humano y como órgano de pensamiento. Así, en su análisis de las respuestas del lector ante la obra literaria, indaga en la capacidad del lenguaje simbólico para crear realidades: "la constitutividad del lenguaje crea y transmite cultura y sitúa nuestro lugar en ella" (Bruner, 2004: 74).

Lewis (2008) entiende la literatura como un acto que permite al lector trascenderse y, al mismo tiempo, ser él mismo. Este estudio paradigmático comporta uno de los aspectos más relevantes para este trabajo en relación a la noción de la "lectura distanciada", la manera en que el lector se proyecta en el texto, se aleja de él o se acerca. Esta concepción de la lectura literaria alude al contenido metafórico del lenguaje literario, a la función evocativa y simbólica que lleva al lector hacia otra realidad.

Petit (2001) en sus investigaciones incorpora esta idea de la experiencia literaria como un arma de integración social a través de tres claves: la lectura literaria como un espacio que provoca una intersubjetividad gratificante, como creación de espacios íntimos y facilitadora de la actitud narrativa interior. Este enfoque pone énfasis en la necesidad de narrar del individuo, de decir con palabras lo que se vivencia y en la exigencia poética compartida por la humanidad.

Desde esta perspectiva, el lenguaje no es sólo un instrumento imprescindible que le permite al individuo relacionarse con su comunidad, sino que también desempeña una función respecto al sujeto en sí mismo. Sobre esta utilidad del lenguaje reflexiona Salinas (1948) en su obra *El defensor* como un medio que se le ofrece al hombre para adueñarse del mundo, para "pasar de su orilla de individuo irreductible a la otra orilla del semejante, para transitar de su soledad a la compañía" (Salinas, 2002: 291).

En este sentido, resaltamos el carácter metafórico del lenguaje literario, a través de las obras literarias el lector se alimenta y se apropia de palabras y, al mismo tiempo es afectado por ellas. Como explica Ricoeur (1996), la metáfora aporta una manera de mirar el mundo, de reescribirlo y habitarlo. En suma, la literatura como lugar de conocimiento y descubrimiento de uno mismo y del otro, y como una herramienta de socialización del individuo.

2.2.-El álbum ilustrado: Sendak y su concepción de la infancia.

Maurice Sendak (Brooklyn, 1928- Connecticut, 2012) perteneció a una familia judía de origen polaco. Fue un escritor e ilustrador de literatura infantil que ofreció una visión de la infancia que se adentra en el mundo onírico y trata sobre lo prohibido, la libertad y la obediencia, entre otros temas. Su pasión por la ópera, el teatro, la escenografía y el cine se reflejó en la concepción de sus obras. Recibió el premio Hans Christian Andersen de ilustración (1970), el premio Memorial Astrid Lindgren (2003), la medalla Caldecott (1963) y la medalla Laura Ingalls Wilder (1983).

El universo de Sendak y su condición de clásico en la literatura infantil se sustenta en dos ideas fundamentales (Tabernero, 2014). En primer lugar, Sendak respeta enormemente la capacidad del lector infantil y a él se dirige de tú a tú, sin ocultamientos. Sendak cree en la infancia y en su poder de interpretación y desde ahí escribe e ilustra sus obras. Por otra parte, defendió en todo momento la concepción del libro álbum como arte. Así autores como Salisbury y Styles (2012: 21) entienden que a Sendak se le debe la invención del álbum como género y la conversión de este último en arte. Del mismo modo, Van der Linden (2006: 17; 2013: 113) explica a Sendak como el comienzo del álbum moderno en su modalidad narrativa a través de su obra *Donde viven los monstruos* (1963).

Durán (2010: 187) cuando comenta los "efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro álbum" indica que este último es algo más que un libro, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo "modo de leer". En el caso de Sendak, estimamos que ese modo de leer se origina en una nueva manera de crear un discurso, de representar un mundo y que obedece a un pensamiento visual en la creación de todas sus historias. Él mismo se denominaba ilustrador interpretativo y entendía que sus libros, aunque pudieran ser identificables, eran distintos porque la ilustración es secundaria en virtud del texto. Y este es un principio que no muchos ilustradores respetan en la construcción de los álbumes (Tabernero, 2014: 101). La técnica que utiliza en cada obra es diferente, dependiendo de los textos o de las historias que construyen la base del discurso. Sin embargo, lo que realmente individualiza la obra de Sendak es su gran empatía con el mundo del niño, en esa idea de que hay que aprender a convivir con los propios monstruos (Garralón, 2000: 60-66), con una honestidad estética, que tal como menciona Reyes (2012), provoca una reinención de la literatura infantil¹ y de los lectores. Sendak definió la dualidad de la infancia, con sus lados claros y oscuros, con sus contradicciones emocionales, con el amor y el odio como sentimientos que conviven en el imaginario infantil y que tienen como punto de partida su propia experiencia (Tabernero, 2014).

¹ Extendería los límites de este trabajo profundizar en cada uno de los procedimientos que utiliza Sendak y que constituyen las claves fundamentales del discurso literario infantil ilustrado en nuestros días. Para ello, véase Tabernero (2014) donde se analiza con rigurosidad la obra de Sendak y su relevancia en la literatura infantil.

Para comenzar con nuestra investigación, seleccionamos dos obras de Sendak, *Donde viven los monstruos* (1963) y *Osito* (1957) con los objetivos siguientes:

- Acercar estas obras al alumnado con rasgos autistas y conocer su experiencia de lectura. Como presupuesto de partida, consideramos que estas obras, el cómo el autor utiliza las estructuras narrativas y visuales, podían ayudarles a construir sentidos y a interactuar con la ficción. La construcción de sentido permite al niño contarse a sí mismo y entender las luces y las sombras del mundo en el que vive.
- Identificar en qué medida el álbum ilustrado se adecua a estos receptores.

Salisbury y Styles (2012) consideran *Donde viven los monstruos* como una obra que forma parte de la cultura infantil de Occidente, un libro modelo en la interacción palabra e imagen: "las palabras se convierten en elementos pictóricos y el resultado final es un texto visual" (Salisbury y Styles, 2012: 89). En la misma línea, para estos autores las ilustraciones de *Osito* amplían el texto escrito de manera que la narración visual y la verbal se realzan mutuamente resultando una obra gráfica de gran belleza. *Donde viven los monstruos* relata la historia de Max, un niño que es castigado a ir a la cama sin cenar por no portarse bien, que emprende un viaje al país en el que viven los monstruos para convertirse en su rey. Esta obra trata sobre la relación entre madre e hijo y la madre no aparece en ninguna imagen, solo la menciona el texto. *Osito* de Minarik e ilustrado por Sendak está compuesto por cuatro cuentos independientes en los que el protagonista es un osito y el mundo que le rodea: familia, amigos y lo que acontece entre ellos. Las historias son cortas y sencillas, llenas de diálogos, y las ilustraciones transmiten un ambiente delicado acercándose al realismo narrativo, una familia de osos se comporta como una familia de humanos.

3.-Diseño de la investigación.

3.1.-Contexto, participantes y metodología.

Este estudio de caso se inició en enero de 2013 -actualmente el proyecto sigue en curso- en un colegio de Zaragoza, en el contexto de una de las aulas con niños que comparten características específicas de trastorno del espectro autista. Desde el año 2006 este centro educativo viene desarrollando un proyecto de inclusión de niños con trastorno de espectro autista en las aulas ordinarias de educación infantil y primaria convirtiéndose en un centro de referencia. Para ello, cuentan con dos aulas específicas: una para los niños de educación infantil y otra para los niños de primaria. El nivel cognitivo y emocional de los dos grupos es muy heterogéneo, así que dependiendo del nivel cognitivo se incorporan en algunas asignaturas dentro de las aulas ordinarias. Cada alumno tiene unas características individuales y personales, sin embargo comparten dificultades en cuanto a la interacción social y afectiva, así como un estilo de aprendizaje básicamente visual.

Para este artículo presentamos los primeros resultados obtenidos con los niños de primaria. El aula está formada por 7 alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años y 2 maestras especialistas en educación especial. En general, les gustan actividades que conllevan imágenes: películas, matemáticas en la pantalla,... Por otra parte, muestran gusto por la psicomotricidad y agrado en las tareas académicas

que realizan en las horas de integración en las distintas materias (música, plástica, educación física, lengua, matemáticas) de las aulas ordinarias.

En este escenario, nuestro interés se ha centrado en la calidad de los diferentes tipos de respuestas lectoras que los niños ofrecen ante los textos seleccionados, con la finalidad de comprender en qué medida el álbum ilustrado crea un espacio acogedor para construir sentidos a modo de una comunidad lectora. Y en consecuencia, identificar si estas obras se adecúan a estos receptores teniendo en cuenta sus necesidades educativas.

Como opción metodológica, hemos optado por el paradigma cualitativo/interpretativo de corte etnográfico. Hemos utilizado una variada gama de estrategias cualitativas de recogida de datos: diario de observación de las maestras, entrevistas semiestructuradas a las maestras colaboradoras, transcripciones de las conversaciones orales de las sesiones de lectura y producciones escritas de los niños. Los códigos utilizados en las transcripciones de las sesiones, de manera simplificada, han sido los siguientes:

Nombres de los alumnos: A1, A2, (nº + orden de participación en la conversación).

Uso de mayúsculas para enfatizar palabras: MAMA OSA

Hechos no verbales: ((*mirando la cubierta*)) comentarios sobre acontecimientos contextuales, comportamientos proxémicos, gestuales y posturales.

El empleo de estos instrumentos de recogida de información nos ha permitido llevar a cabo un proceso de triangulación de los datos cualitativos obtenidos.

Para el análisis e interpretación de los datos, hemos seguido el modelo etnográfico de Cambra (2003) que se concreta en tres niveles: análisis descriptivo inductivo de la información recogida, análisis categórico y, el tercer nivel corresponde al análisis interpretativo, la elaboración de conclusiones en relación a los objetivos de la investigación.

3.2.-El ambiente de la lectura: desarrollo de las sesiones en el aula.

El marco teórico ampara el enfoque asumido en el trabajo de campo, por lo que nos propusimos experimentar con los informantes el enfoque de lectura *Dime* de Chambers (2007b) ya que está orientado a lectores que se inician en la lectura. Para este autor, el interés de los niños y jóvenes por la lectura surge, tanto en el hogar familiar como en la escuela, de un ambiente que lo favorece, de una atmósfera emocional propiciatoria que incluye a personas, actividades, espacios, tiempos y textos que incitan a leer. Todas juntas forman el contexto social de la lectura que se resume en lo que Chambers denomina el "círculo de la lectura" (2007a: 15). Esta elección metodológica de intervención en el aula implicó una serie de sesiones de coordinación con las maestras con el ánimo de profundizar en este enfoque y cómo llevar a cabo la dinámica de la discusión literaria en el aula. Así, se siguieron las siguientes fases:

1ª.- Fase: la *lectura en voz alta* por parte de las maestras de *Donde viven los monstruos* y *Osito*, y la escucha activa de los niños. Se consideró que esta modalidad de lectura como forma de la oralidad podía acercar a los alumnos a la lectura literaria de las obras. Así, las maestras pusieron voz al texto y los niños en ese "leer mirando" (Taberner, 2009) siguieron con el acompañamiento visual de las

ilustraciones la lectura. Según Chambers la experiencia con la narrativa oral familiariza al alumno con el lenguaje, facilita el almacenamiento de palabras y el reconocimiento de la arquitectura narrativa.

2ª.- Fase. Si la lectura en voz alta se presenta como uno de los elementos fundamentales en el ambiente de la lectura, conversar y hablar sobre lo leído, hacer visible el pensamiento, escuchar la experiencia propia que tiene el lector con el texto constituye el punto esencial de *Dime*. Por tanto, la segunda fase corresponde a la *conversación literaria* generada a partir de los cimientos de la estructura de las cuatro preguntas básicas diseñadas por Chambers: ¿qué te ha gustado del texto?, ¿qué no te ha gustado?, ¿has encontrado algo extraño, nuevo?, y ¿te ha recordado a algo?

A este respecto, nos interesaba que los niños emitieran respuestas de manera libre y espontánea, evitando la obligatoriedad a contestar y respetando a aquellos alumnos que guardaban silencio. Teniendo muy presente que se trata de niños con dificultades para establecer una comunicación verbal, interaccionar con el otro y participar en actividades grupales. Por ello, el objetivo consistió en crear una atmósfera tranquilizadora y cálida, y que disfrutaran con las palabras y las imágenes de las obras de Sendak. Así, se instó a las maestras -como mediadoras- a compartir en primera instancia su experiencia lectora de las obras leídas.

4.-Resultados.

4.1.-Respuestas verbales y producciones escritas de los informantes.

A continuación hemos seleccionado -a modo de muestra- fragmentos significativos de las conversaciones mantenidas entre los niños y las maestras, y producciones escritas originadas después de la lectura.

Donde viven los monstruos fue leído en tres sesiones ya que los niños demandaron esta lectura en varias ocasiones en enunciados del tipo: "¡quiero donde viven los monstruos"! Siguiendo el enfoque *Dime* de Chambers, la maestra formó un semicírculo en el espacio de la asamblea y leyó en voz alta el texto mientras mostraba las imágenes a los niños.

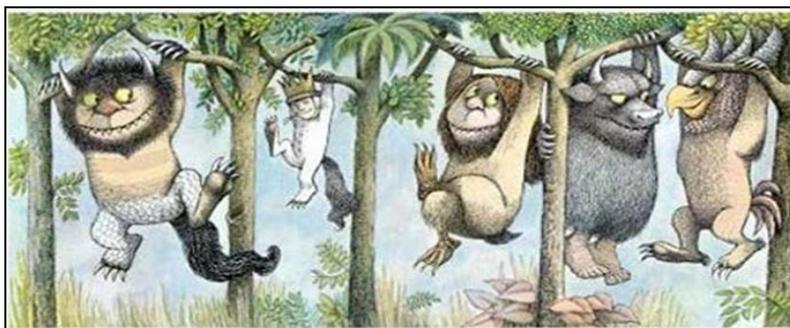


Figura 1: *Donde viven los monstruos*, doble página

Después, la maestra le preguntó a cada uno qué les había gustado más. En este contexto y teniendo en cuenta que era la primera sesión en la que se realizaba esta actividad, la maestra optó por formular las preguntas de manera individualizada ya que los alumnos no suelen responder a preguntas grupales. Las respuestas emitidas por los niños en el círculo de lectura fueron las siguientes:

A1: Max

A2: la sopa

A3: Me ha gustado donde viven los monstruos

A4: rugieron sus garras terribles

A5: caliente caliente

Maestra 1: ¿el qué?

A5: comida rica

Maestra 1: ¿algo más te ha gustado?

A5: te voy a comer

Maestra 1: ¿algo más?

A5: rugidos terribles crujidos sus dientes terribles y crujieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles I hasta que Max dijo QUIETOS por favor no te vayas te comeremos te queremos tanto Max dijo NO comida rica y ya está.

Como se refleja, los lectores se refirieron a "la sopa", "los monstruos", "comida rica", "caliente", "te voy a comer" y uno de los alumnos repite aquellas frases que más le han gustado de su escucha del texto en voz alta: "rugidos terribles", "dientes terribles," "ojos terribles", "garras terribles", es decir, en su transacción (Rosenblatt, 2002) con el texto ha interiorizado el juego sonoro de palabras en el que las ilustraciones de la "juerga monstruo" tienen un papel esencial en la experiencia de la recepción del libro. Después de la conversación, la maestra les entregó a los alumnos un papel en blanco para que el alumno que quisiera se expresara dibujando o escribiendo. Así, uno de los niños (figura 2: A1) responde con la siguiente producción



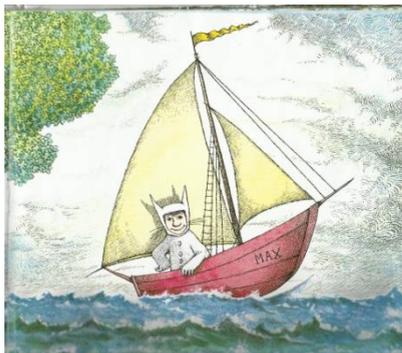


Figura 2: producción escrita y dibujo de un alumno

Figura 3: *Donde viven los monstruos*

Este alumno (figura 2: A1) primero realiza el dibujo en el que podemos visualizar a los monstruos y a Max en su barco, y después traza unas líneas para que la maestra escriba lo que él quiere dictarle. Observamos cómo el niño desde la oralidad se ha apropiado del juego de los sonidos y las repeticiones de las palabras de manera que las incorpora en su discurso oral para expresar su gusto por el libro: "rugidos terribles, crujieron sus dientes terribles, movieron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles".

En la siguiente producción (figura 4), se percibe en la escritura del niño (A2) un proceso de intentar secuenciar no sólo el argumento de la obra, sino también el tiempo y los espacios. Aunque no lo consigue de manera coherente y cohesionada, sin embargo las maestras valoraron el interés, la motivación y el placer del niño durante la lectura en voz alta y en el proceso de escritura.

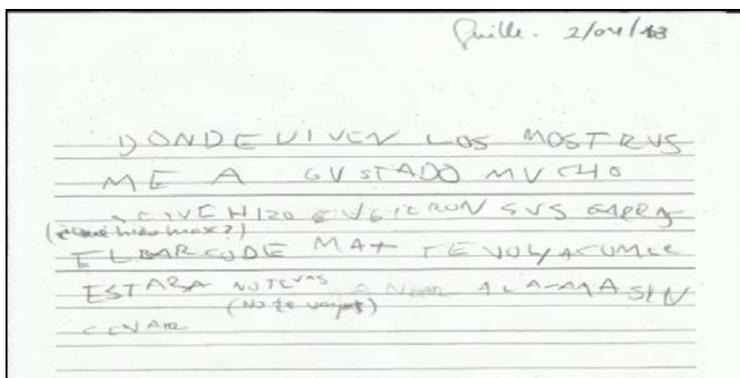


Figura 4: producción escrita de un alumno

Otra respuesta (figura 5: A4) de la recepción de este libro álbum la encontramos en el texto que se refiere:

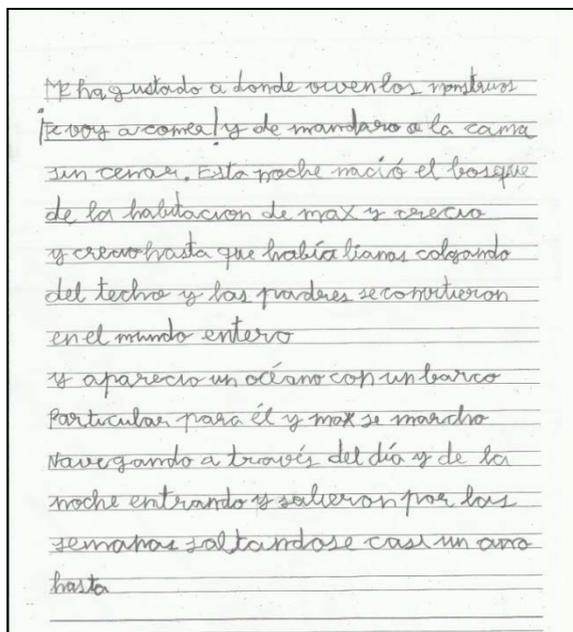


Figura 5: producción escrita de un alumno

Las maestras señalaban el hecho de que este receptor tiene muchas dificultades en su comunicación oral y escrita, y apreciaban de manera positiva la iniciativa, la espontaneidad y el deseo del niño por acercarse al libro, tocarlo, mirarlo, observarlo y finalmente copiar frases.

Por otra parte, en este proceso de recepción de *Donde viven los monstruos*, destacamos la respuesta escrita de este alumno (figura 6: A3) rememorando la historia de Max, sirva a modo de muestra este comienzo: "Me ha gustado la noche en que Max se puso su traje de lobo y su madre lo llamó monstruo y Max le contestó te voy a comer y le mandaron a la cama sin cenar".

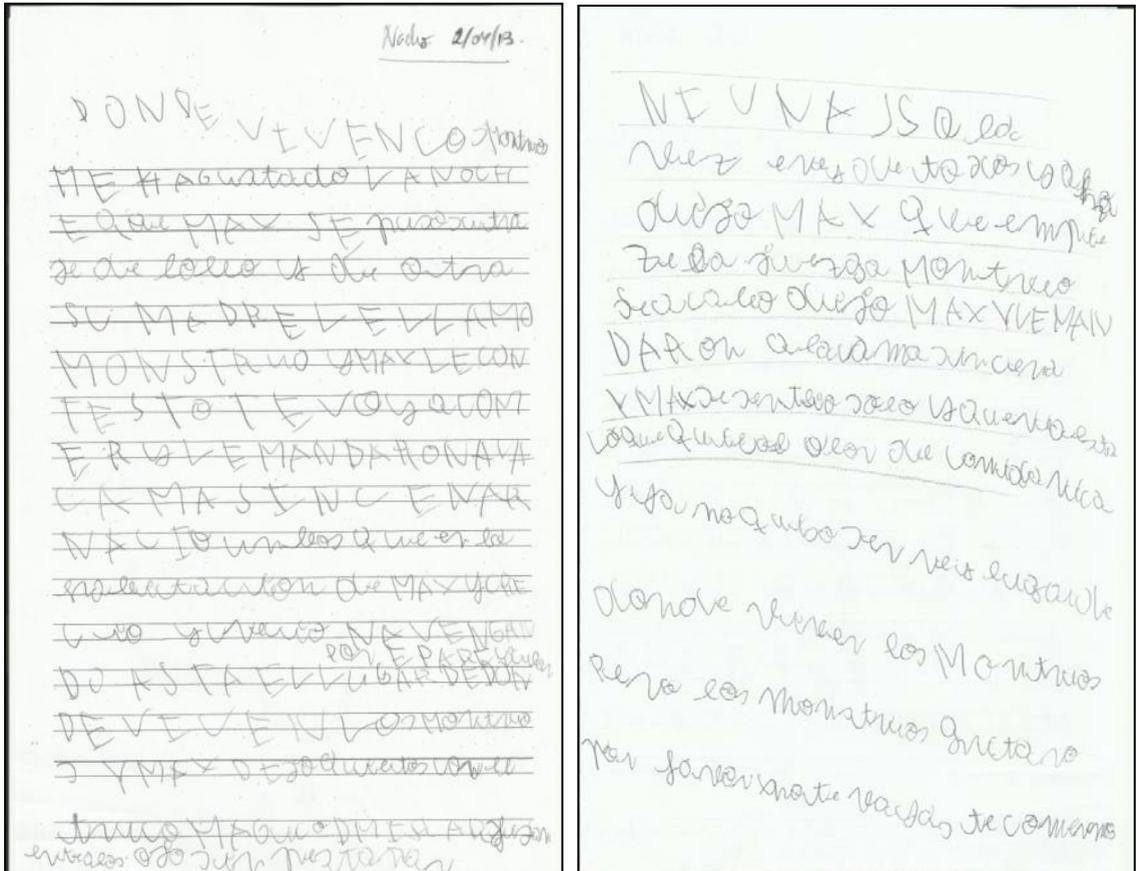


Figura 6: producción escrita de un alumno

El alumno (figura 6) va tejiendo su texto con referencias constantes al libro y algunos párrafos casi literales, así que parece que ha interiorizado el léxico y las estructuras narrativas de Sendak. El texto del niño termina con las siguientes frases: "(...) y les dijo adiós con la manos y después fue navegando y la cena esta lista y todavía estaba caliente".

En relación a las respuestas obtenidas a partir de la lectura de las historias cortas, amables y afectivas que componen *Osito*, resaltamos, en primer lugar, reacciones físicas de acercamiento de los niños al libro: "¡Quiero el cuento", "me gusta el osito", así cogieron el libro, lo abrieron y miraron con atención las ilustraciones.

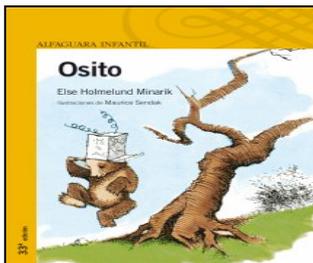


Figura 7: cubierta de *Osito*.

Las sesiones de lectura de esta obra fueron seis puesto que algunas de las historias de *Osito* se leyeron más de una vez dado el interés mostrado por el grupo como fue el caso de "¿Qué se pondrá Osito?" y "La sopa de cumpleaños". Durante la lectura de "¿Qué se pondrá Osito?", uno de los alumnos repite constantemente "qué osito es mío", "qué osito es mío". Después de la lectura, algunas de las conversaciones entre las maestras y cada uno de los niños fueron:

Maestra 1: ¿Qué te ha gustado?

A1: el osito el osito tiene frío es un abrigo de piel

Maestra 1: ¿de quién es el abrigo de piel?

A1: de osito

Maestra 1: ¿ha habido algo que no te haya gustado?

A1: sí que me ha gustado ((con entusiasmo y sonriente))

Maestra 1: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A2: todo

Maestra 1: ¿Lo que más te gusta?

A2: Dijo la mamá osa dijo osito que aquí está el pantalón de osito ¿cómo era? seguro

Maestra 1: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A3: el osito bebé

Maestra 1: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A4: OSITO ((señalando el dibujo))

Maestra 2: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A5: Me gusta tengo frío me gusta comer me gusta gorro frío

Maestra 2: ¿Algo que no te guste?

A5: NO

Maestra 2: ¿Qué dibujo te gusta?

A5: me gusta pintar me gusta mama oso un abrigo un gorro y mama osa me gusta cogiendo una pelota

Maestra 1: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A6: ¡qué bien! ¡qué bien!! me ha gustado el dibujo se pone el pantalón una pierna luego la otra y la camiseta blanca

Según estas respuestas, el poder poético de las ilustraciones de Sendak, el cómo crea esas metáforas visuales junto con el lenguaje repetitivo y sencillo del texto, contribuyen a que el lector que nos ocupa se detenga a expresar su gusto por los dibujos y aprecie los pequeños detalles de las ilustraciones como: "cogiendo una pelota" y el color de la ropa, "camiseta blanca" e incluso infiere cómo se viste osito cuando en el texto no aparece esa situación. Tal vez el paso de página, la emoción que supone pasar página, le haya planteado un reto y un placer llenando según su experiencia los huecos del texto.



Figura 8: ilustración de una página de *Osito*

Y de las respuestas orales a las respuestas visuales, sirva como ejemplo el siguiente dibujo (figura 9) sobre esta lectura:



Figura 9: dibujo de un informante.

A partir de la lectura de "La sopa de cumpleaños" los niños expresaron los siguientes enunciados:

Maestra 1: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A7: Cuando abrazaba a su madre ((se refiere a la última ilustración))

y cuando osito preparaba la sopa porque era muy sacrificado

Maestra 1: ¿Qué era sacrificado?

A7: que osito cocinara porque si no sabía podría haber quemado

Maestra 1: ¿Algo que no te ha gustado?

A7: bueno cuando su madre se había ido

Maestra 1: ¿Qué te ha gustado?

A2: comer tarta

Maestra 1: ¿algo que no te ha gustado?

A2: pato gato

Maestra 1: ¿Qué te ha gustado?

A5: me encanta la tarta el cuento de osito

Maestra 1: ¿Cómo se titula?

A5: la sopa de cumpleaños me ha gustado todo el cuento

Maestra 1: ¿Has encontrado algo extraño?

A5: la sopa

Maestra 1: ¿Qué te ha gustado?

A1: el osito va a preparar una sopa de cuenco para comer

Maestra 1: ¿algo más?

A1: un dos tres cha cha TARTA DE CUMPLEAÑOS preparada

Maestra 1: ¿algo más?

A1: preparar la olla negra para cocinar algo

Maestra 1: ¿algo que no te ha gustado?

A1: esperar a la mamá osa pero mamá osa ya está aquí porque el fin ya se ha acabado

Maestra: ¿te ha recordado algo?

A1: a mamá osa ((con tono irritado))

Se infiere de estas respuestas la lectura que hacen los niños de las ilustraciones en dos y tres tintas de los dibujos de Sendak, por ejemplo nombran en la conversación: "una olla negra", "cuenco", esos pequeños y delicados detalles que se acercan al realismo narrativo de manera que la familia de osos se comporta como una familia de humanos. Así, se aprecian en las referencias que hacen a la comida, a la madre, a la tarta y la sopa como un elemento extraño en una fiesta de cumpleaños y "sacrificado" porque como dice un alumno (A7): "que osito cocinara porque si no sabía podría haber quemado". Las dos últimas páginas del cuento resuelven de manera amable y en un entorno afectivo el final del cuento como expresa este alumno (A1): "pero mamá osa ya está aquí porque el fin ya se ha acabado".

La lectura de "Osito va a la luna" provocó respuestas significativas del tipo:

Maestra 1: ¿Qué te ha gustado?

A7: viaja a la luna con pájaros volando

A1: el osito se va a romper árboles

A2: mamá estaba bromeando

A4: me gusta osito viaja a la luna tú eres mi mamá y yo soy osito

Maestra 1: ¿Qué os recuerda?

A7: a nosotros no tiene miedo porque está feliz y contento

Podríamos destacar la apropiación de frases del texto como: "tú eres mi mamá y yo soy osito", así como la identificación del lector con osito a partir de la ternura que desprenden las escenas y la situación tranquilizadora y protectora del desenlace de la historia. Por otra parte, uno de los alumnos (A2) dota de sentido al texto e infiere que se trata de una broma de mamá osa: "mamá estaba bromeando".

4.2.-Creencias de las maestras.

En las entrevistas iniciales mantenidas con las maestras colaboradoras nos expresaron su desconocimiento de la obra de Sendak, excepto *Donde viven los monstruos*. Por otra parte, en el programa de inclusión de niños con trastorno del espectro autista se prioriza la lectura como una actividad de comprensión lectora dirigida a la adquisición de conocimientos académicos y en menor medida la literatura como creación estética y, al mismo tiempo como exploración de uno mismo y del otro, como conocimiento de mundos posibles.

De los diarios de las maestras y de las entrevistas realizadas después de la experiencia de aula, se desprenden los siguientes datos de interés para el estudio:

- En relación a la lectura de *Donde viven los monstruos* destacan la abundancia de producciones orales y la motivación surgida hacia la escritura de manera voluntaria. Este proceso les sorprendió a las maestras ya que cuando se les propone una tarea de escritura suelen necesitar refuerzo verbal. Por otra parte, las maestras señalan el acercamiento físico de los alumnos para coger el libro, tocarlo, mirarlo y copiar el texto. También observan el hecho de que los niños llevan esta lectura fuera del

aula, en el espacio del recreo repetían el título en voz alta y nombraban a Max a otras maestras.

- En cuanto a *Osito*, una de las maestras relata la siguiente experiencia:

Las dos obras de Sendak que hemos leído las hemos incorporado a nuestra biblioteca de aula ya que los resultados que hemos obtenido han sido sorprendentes. Por ejemplo, uno de los niños se encontraba una tarde bastante inquieto, así que le mostré *Osito* y le pregunté si quería leerlo. El niño eligió libremente "La sopa de cumpleaños", empezó a leer el cuento en voz alta muy atento y al mismo tiempo noté cómo se iba tranquilizando. Destaco y subrayo la dificultad que el texto tenía para el niño en relación a su proceso de adquisición de la lectura, sin embargo, observé un gran esfuerzo e interés por querer leer el cuento hasta el final.

Así, valoran de manera muy positiva y gratificante esta experiencia en los siguientes términos:

Creo que todos han disfrutado de las lecturas. Algunos repetían retahílas como: "sus rugidos terribles", "sus garras terribles", "mi osito es mío". Otros han dibujado con placer las ilustraciones que más les han gustado y han escrito de manera voluntaria. Durante la lectura en voz alta estuvieron muy atentos, miraban las imágenes de los libros con interés y sus caras mostraban expectación y emoción. Sin duda, ha sido una experiencia muy gratificante.

5.-Discusión y conclusiones.

5.1.-Categorías emergentes.

Los resultados obtenidos se han categorizado con el fin de establecer un marco conceptual para interpretar las respuestas de los informantes. En este sentido, nos ha sido de gran utilidad las clasificaciones de respuestas lectoras realizadas en otras investigaciones del grupo *ELLIJ* (Taberner, 2011; Calvo y Taberner, 2014; Calvo, 2015). Asimismo, hemos llevado a cabo un proceso de triangulación de la información con el fin de contrastar datos. El resultado ha sido un marco compuesto por cinco categorías: *el libro como objeto físico, categoría narrativa-metafórica, categoría visual-metafórica, emocional y social.*

La categoría *libro como objeto físico* corresponde a todas 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 para copiar frases. En definitiva, una manera de apropiarse del contenido. Como expresa Bonnafé (2008: 23): "el libro sólo tiene efecto si es objeto de afectos compartidos". Por tanto, el libro es una herramienta que facilita las relaciones y "constituye un apoyo de calidad para la integración" (Bonnafé, 2008: 34).

La categoría *narrativa-metáforica* engloba respuestas verbales y escritas que reflejan la interiorización de las estructuras y metáforas narrativas de los textos leídos. De esta manera, a partir de la lectura en voz alta acompañada de la mediación de las maestras, los niños se han ido apropiando de los recursos narrativos de las obras para incorporarlos en su lenguaje verbal y para tejer sus propios escritos e ilustraciones. A través de los dibujos, los niños crean un relato, imaginan una historia entre lo lejano y lo cercano (Bonnafé, 2008: 38).

Entendemos la categoría *visual-metáforica* como aquellas respuestas en las que los niños se sirven de su pensamiento visual para detenerse en las ilustraciones de las obras y apreciar sutiles detalles y metáforas visuales. Así, expresan su gusto por las imágenes e infieren situaciones que el texto no muestra a modo de dotar de sentido su experiencia de lectura.

Según los datos observados, hemos definido la *categoría emocional* como aquellas secuencias de la conversación oral en las que los niños vinculan al texto sus emociones para elaborar significados. En algunos casos, manifiestan agrado o desagrado hacia el texto y, en otros casos, participan en la historia o la rechazan. Sirvan como muestra las respuestas sobre "La sopa de cumpleaños" y "Osito va a la luna" en las que el lector (A1) se identifica con el protagonista de la historia a partir de la ternura que desprenden las ilustraciones. Sin duda, las imágenes mueven el mundo subjetivo de los informantes y sus recuerdos.

Los diarios de las maestras y las entrevistas nos aportaron la *categoría social*. Se trataría de hechos contextualizados en los que los niños llevan las lecturas fuera del aula y se convierten en un motivo para establecer una relación social con otras personas. Por ejemplo, en el patio del recreo nombrando a Max, protagonista de *Donde viven los monstruos*; y en las actividades extraescolares, debido a la insistencia de los niños hablando del libro, elaboraron el disfraz de Max y jugaron a ser como monstruos, desarrollaron un juego simbólico a partir de la obra literaria. En lo cierto estaba Bonnafé (2008: 47) cuando señalaba que "la lengua del relato abre la puerta de lo imaginario".

5.2.-Primeras conclusiones.

Este marco de categorías muestra variables significativas para continuar y avanzar en la investigación sobre el papel del álbum ilustrado en la educación inclusiva. A continuación, sistematizamos las primeras conclusiones que se derivan de esta fase del proyecto de acuerdo a los presupuestos de partida:

1.- Según las creencias de las maestras y los resultados obtenidos, las obras de Sendak han contribuido al desarrollo del lenguaje oral de los alumnos así como a mejorar su sociabilidad y su imaginación.

Los niños han interactuado con las palabras y las ilustraciones, se ha creado una atmósfera cálida que ha propiciado la construcción de sentidos y han plasmado por escrito su experiencia de lectura. Como decía Barthes (1987: 41) "cada lectura vale por la escritura que engendra", de manera que los lectores de este estudio incorporan la lectura en la construcción de sus identidades narrativas.

Las ilustraciones de este autor proporcionan un acompañamiento visual a las palabras, una guía que enriquece la experiencia de la lectura en ese ambiente que

facilita el enfoque *Dime* de Chambers: un espacio acogedor para hablar, compartir, escribir y dibujar sobre la recepción de las obras como se muestra en las respuestas físicas, verbales, visuales y escritas de los lectores. Las historias cortas de *Osito* tejidas con un vocabulario repetitivo, los diálogos amables entre los protagonistas y la estructura sencilla interrelacionan con las ilustraciones de Sendak. Las imágenes amplían el texto escrito humanizando y caracterizando personajes y escenarios en dos y tres tintas ofreciendo un único ritmo. A la luz de los resultados obtenidos, las ilustraciones de Sendak ayudan a que los lectores comprendan e interpreten el sentido del texto y les enseñan las reglas de la narrativa. Se trata de una experiencia para el niño que contribuye a su desarrollo cognitivo, emocional, social, estético e intelectual.

Por otra parte, la historia del viaje de Max, el encuentro del protagonista con los monstruos, las tres dobles páginas en las que Max y los monstruos aullan a la luna, se balancean en las ramas de los árboles y desfilan en procesión hasta que la juega monstruo se interrumpe por el "olor de comida rica", resultó ser una actividad placentera para el grupo atravesando y cruzando mundos posibles. En definitiva, el cómo Sendak crea con sutileza y fuerza un baile lúdico entre imágenes y palabras, les posibilita a los lectores de este estudio apropiarse de palabras, ritmos, juegos sonoros, metáforas para incorporarlas en su percepción del mundo y en su capacidad para expresarse. Sin duda, una experiencia de disfrute de este clásico.

2.- Por lo tanto, a la luz de los resultados, el álbum ilustrado se muestra muy adecuado para niños con rasgos autistas y se fundamenta su presencia en este tipo de contextos inclusivos. Tal y como se refiere Taberner (2015), el álbum ilustrado se muestra como un soporte para el intercambio entre niños y adultos, y enlaza asimismo al individuo con la comunidad.

6.-Bibliografía.

- Aisncow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 5, (1), 39-49.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Booth, T. y Aisncow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cambrá, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Francia: Didier.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Calvo, V. & Taberner, R. (2014). *La lectura literaria y la escritura virtual en la Educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes*

- inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 121-140. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art6.pdf>
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- (2007b). *Dime*. México: FCE.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 239-25.
- (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En C. Colomer; B. Kümmerling-Meibauwer, B; C. Silva-Díaz (coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Barcelona: Banco del Libro/Gretel.
- Garralón, A. (2000). Una conversación informal con Maurice Sendak. *Educación y Biblioteca*, 113, 60-66.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Lewis, C.S. (2008). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- Martín, E., y Mauri, T. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona, España: Graó. Volumen II.
- Martín, E., y Onrubia, J. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona, España: Graó. Volumen III.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Reyes, Y. (2012). *Onde vivem os monstros. Bons livros para crianças nem sempre boas. Emilia*. Recuperado de: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=190>, [15-04-2014].
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Volumen III. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- (2002). *Idea: Inventario de espectro autista*. Madrid: Fundec.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Salinas, P. (1948; reed. 2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Salisbury, M. & Styles, (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Barcelona: Blume.
- Sigman, M. & y Cappas, L. (2002). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata.
- Taberner, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- (2009). Leer mirando: el libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. *I Encuentro Internacional de Estudio y Debate, Literatura Infantil y Matices* (pp. 9-44). Tarazona: Fundación Tarazona Monumental.
- (2011). El libro-álbum en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. En M. Navarro (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 721-733). XI Simposio de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura “iluminada” en las Bibliotecas escolares. *Enseño Em Re-Vista*, v.20, n.2, 315-340.
 - (2014). La métaphore comme axe constructeur de l’univers narratif de Maurice Sendak. En F. Gaiotti; E. Hamaide-Jager; D. Hervouët; V. Meyer (coords.) *Max et les Maximonstres a 50 ans. Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe* (pp. 95-107). Paris: Bibliothèque Nationale de France.
 - (2015). ¿De qué sirve un libro sin dibujos...? Álbum y formación de lectores literarios. En C. Romea; M. Soledad Muñoz; A. Herrero (eds). *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Vela: L'atelier du poisson soluble.
- (2013). *Album[s]*. Éditions de Facto.

Obras de creación:

- Minarik, E. H. & Sendak, M. (1957). *Osito*. Madrid: Alfaguara. (2009, 35ª edición).
- Sendak, M. (1963). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara. (2008, 16ª edición).

Sobre los autores:

Dra. Virginia Calvo Valios. Profesora ayudante doctor en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, España. Miembro del grupo de investigación Educación para la Lectura, Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades (ELLIJ, <http://ellij.blogspot.com.es/>). Subdirectora del Máster Propio en Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles (<http://www.literaturainfantil.es/>). vcalvo@unizar.es. C/Valentin Carderera, 4. 22003 Huesca, España.

Dra. Rosa Taberero Sala. Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Investigadora Responsable del Grupo consolidado de Investigación Educación para la Lectura Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades (ELLIJ, <http://ellij.blogspot.com.es/>). Directora del Máster Propio en Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles (<http://www.literaturainfantil.es/>). rostab@unizar.es. C/Valentin Carderera, 4. 22003 Huesca, España.