



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Licenciatura en Psicología Área Educativa

**“ATENCIÓN CONJUNTA Y HABILIDADES PRAGMÁTICAS PRESENTES EN UNA SESIÓN DE LECTURA COMPARTIDA CON NIÑOS DE 4 A 7 AÑOS DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”**

Tesis colectiva

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Licenciado en Psicología Área Educativa

Presentan:  
**ESTEFANY MORENO CADENA**  
**LUZ DEL CARMEN MORENO JARAMILLO**

Dirigido por  
**M. Ana Luisa Forzán De Lachica**

SINODALES

M. Ana Luisa Forzán De Lachica

  
Firma

M. Martha Beatriz Soto Martínez

  
Firma

Dra. Gabriela Calderón Guerrero


  
Firma

M. María Teresa Navarrete Ramos

  
Firma

Lic. Ma. Gabriela Uribe Hernández

  
Firma

  
DR. ROLANDO JAVIER SALINAS GARCÍA  
Director de la Facultad  
Centro Universitario

San Juan del Río, Qro.  
Septiembre de 2018

# Índice

Introducción .....	5
Antecedentes/ Marco teórico .....	9
Trastorno del espectro autista.....	12
Atención conjunta.....	18
Habilidades pragmáticas.....	20
Lectura compartida.....	22
Metodología .....	23
Contexto de la investigación .....	23
participantes.....	24
Diseño o abordaje .....	25
Resultados .....	39
Conclusiones .....	56
Bibliografía .....	68
Anexos .....	71

## Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo describir la atención conjunta y las habilidades pragmáticas en el contexto de una sesión de lectura compartida triádica: niño-libro-adulto. Baron-Cohen (2010) afirma que los niños con condición autista tienen un retraso en su desarrollo de 3 años y en estos es fundamental en el desarrollo de estas dos habilidades. La atención conjunta se define como un “Fenómeno socio – cognitivo, en el cual el niño con su cuidador cercano comparte un foco de atención conjunta, siendo ambos conscientes que el otro también tiene en mente esta focalización” (Aravena, 2008). Las habilidades pragmáticas se definen como: el uso apropiado que el hablante hace del lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores (Baixauli, 2004) y la lectura compartida se define: “la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño generalmente prelector, empleando libros usualmente narrativos con ilustraciones” (Martínez, 2015). Los participantes fueron 13 niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista que se encontraban en un rango de edad de los 4 a los 7 años, asistían a los diferentes centros de atención múltiple CAM de los municipios de: San Juan del Río, Tequisquiapan, Colón, Ezequiel Montes y Amealco. Las sesiones se videograbaron para su posterior análisis. El cuidador leía un libro “Emma come” y la investigadora leía otro “Emma llora”. El análisis se hizo con base en un instrumento de observación donde se obtuvieron 13 categorías y 62 aspectos temáticos. Los aspectos temáticos que se encuentran en el primer cuartil son: atención conjunta, regulación temporal del intercambio social, contacto físico, dialogar entorno a la lectura y postura teniendo más frecuencia con el adulto cuidador. Dentro del cuarto cuartil se encuentra únicamente el aspecto temático de habilidad de mantener la atención.

**(Palabras clave:** Autismo, atención conjunta, habilidades pragmáticas.)

## Summary

The following investigation had the objective to describe the joint attention and the pragmatic abilities in the context of a lecture, session shared triad: child-book-adult. Baron-Cohen (2010) affirms that children with the autism condition have a three-year delay in their development and in these, the development of these two skills is fundamental. The joint attention is defined as a "cognitive - socio phenomenon, in which the child with his close caregiver share a light of joint attention, both being consent that the other also has this focus in mind" (Aravena, 2008). The pragmatic abilities are defined as: the correct use the speaker makes out of the language to communicate, in different contexts and with different interlocutors (Baixauli, 2004) Shared lecture is defined as: "the read aloud an adult performs when in the company of a child, generally prelector, usually reading narrated books with illustrations" (Martinez, 2015). The participants were 13 children diagnosed with autism spectrum disorder, within ages of 4 to 7 years old, they assisted different centers of multiple attention in the municipalities of San Juan del Río visiting CAM in both shifts, Tequisquiapan, Colón, Ezequiel Montes and Amealco. The sessions were filmed for their subsequent analysis. The caregiver read a book "Emma Eats" and the investigator read another "Emma Cries". The analysis was made based on an observation instrument, where 13 categories and 62 thematic aspects were obtained. The thematic aspects that are found in the first quartile are: joint attention, temporary regulation of social exchange, physical contact, dialoguing environment to reading and posture thus having more frequency with the adult caregiver. Inside the quartile room, only the thematic aspect of the ability to maintain attention was found.

**(Keywords:** joint attention, autism, pragmatic skills)

## Introducción

La presente investigación nació de un interés por dos fenómenos particulares como son la lectura y la condición autista, los cuales tomaron determinada dirección tras tener un acercamiento al campo y a las distintas teorías; así como a las perspectivas que buscan explicar e intervenir en las diferentes dimensiones explicativas y de intervención que se han dilucidado en la actualidad. Intereses que se gestaron tiempo atrás en el contexto de la práctica profesional llevada a cabo en nuestra preparación como psicólogas educativas. Al estar inmersa en el contexto de un Centro de Atención Múltiple (CAM) en donde se convivió con niños en esta condición pero también con las dudas y el desconocimiento de maestros y padres sobre el autismo, con la falta de alternativas de intervención ya que las pocas que suelen encontrarse están a distancias lejanas o a costos muy elevados.

Aunado a lo anterior, también nos fue posible ser colaboradoras de talleres de lectura compartida mayoritariamente en poblaciones infantiles de desarrollo típico, en espacios como BIUAQ; debido a lo anterior nos fue posible conocer el impacto que tiene la lectura compartida en los infantes tanto a nivel cognitivo como social ya que es un medio de abordar múltiples problemáticas del contexto en el cual cada uno nos desarrollamos.

La investigación se realizó con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde se observaron dos variables dentro de una sesión de lectura compartida que son atención conjunta y habilidades pragmáticas con el fin de responder a la pregunta, ¿cuáles son los aspectos temáticos de atención conjunta y habilidades pragmáticas que tienen mayor- menor presencia y frecuencia en las sesiones de lectura compartida?

Para poder responder a la pregunta de investigación se planteó el siguiente objetivo general: describir la atención conjunta y las habilidades pragmáticas que se presentan dentro de una sesión de lectura compartida triádica: niño-portador-adulto(cuidador-investigadora).

Se trabajó con niños que asistían a los centros de atención múltiple en diferentes municipios del estado de Querétaro, pues eran pocos los niños que contaban con las características específicas en cada centro; se visitó San Juan del Río, Tequisquiapan, Amealco, Colón y Ezequiel Montes; obteniendo el permiso correspondiente de las instituciones y de los padres o tutores legales de los menores para realizar las sesiones de lectura y poder videograbar.

La investigación es de tipo descriptiva dado que se observan las conductas de los participantes dentro de una sesión de lectura y por lo cual se puede describir este proceso. Se pretende aportar elementos que puedan enriquecer el conocimiento sobre estas variables ya mencionadas, atención conjunta y habilidades pragmáticas dentro del TEA.

Anterior a interactuar directamente con la población aún se tenían que tomar algunas decisiones para lo cual realizamos una investigación teórica del concepto de lectura compartida, así como de las implicaciones e impacto de ésta en quienes la practican. Orientándonos a las habilidades sociales que se ven involucradas en torno a ella y los impactos en la comunicación verbal y no verbal. Tras lo anterior, comenzamos a construir el estado del arte de investigaciones en poblaciones autistas en relación a la lectura compartida, de dicho estado del arte forman parte trabajos de investigación como son *Comunicación y lenguaje bidireccional en la intervención en niños con trastorno del espectro autista* de Monfort (2009) *Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta* de M. Alessandri, et al (2005) *Las emociones en los niños autistas a través del cómic* de Flores y Romero (2008).

Se retoma la atención conjunta y las habilidades pragmáticas pues son áreas que dentro del espectro autista están comprometidas dado que su desarrollo es menor y están relacionadas con la socialización. Aravena (2008) define la atención conjunta como “fenómeno socio – cognitivo, en el cual el niño con su cuidador cercano comparte un foco de atención conjunta, siendo ambos consientes que el otro también tiene en mente esta focalización”. Y las habilidades pragmáticas se definen como: el uso apropiado que el hablante hace del lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores (Baixauli, 2004, p.69)

Al hacer la selección de la población se tomó en consideración algunos aspectos importantes que conforman el trastorno, por ejemplo, que no existiera un déficit cognitivo como en el caso de síndrome de Asperger que está dentro del Espectro Autista. Al buscar a niños con ese diagnóstico se presentaron dificultades pues la mayoría no cuenta con uno tan específico, por lo que nos basamos en la experiencia de las docentes y de las psicólogas, nos brindaron información acerca de los niños que presentaban características Asperger.

La investigación se realizó con 13 niños (12 niños y una niña) que se encontraban en los diferentes centros con un rango de edad de 4 a 7 años, cursaban el tercer año de kínder o en primer año de

primaria. Retomando estas edades pues las investigaciones de Riviére y BaronCohen (2010) nos dicen que al presentar esta condición se tiene un retraso de 2 a 3 años en el desarrollo. La muestra se determinó con base en los planteamientos metodológicos de BaronCohen quien propone que para que una investigación en niños con condición autistas tenga carácter científico tiene que tener un mínimo 7 participantes, los cuales buscamos superar para entrar dentro de este criterio.

Para las sesiones de lectura se solicitó a las instituciones un espacio donde solamente estuvieran los niños con sus respectivos cuidadores y las investigadoras, que contara con sillas y mesas, que hubiera el menor ruido posible, así como estímulos visuales que pudieran distraer a los niños.

Se seleccionaron los libros álbum, de “Emma come” y “Emma llora” de la autora Jutta Bauer de la editorial Lóguez los cuales analizamos lo que dice el texto y las imágenes que se muestran en él, así como las temáticas abordadas.

Hasta este momento sabíamos que queríamos observar qué sucedía en los momentos de lectura compartida del libro álbum del niño autista con su cuidador, pero también con una persona ajena a su entorno próximo como lo fuimos nosotras. Las sesiones de lectura se llevaron a cabo en dos momentos dado que se leía el libro de Emma come por el cuidador y el de Emma llora por una de las investigadoras. Se videograbaron cada uno de lo cual se obtuvieron 26 videos.

Con la finalidad de tener un análisis certero de estas sesiones de lectura resultó necesario elaborar un instrumento de observación oportuno que nos permitió delimitar los intereses específicos que teníamos entorno a las limitaciones de esta población y el impacto de la lectura compartida sobre ellas. Fue entonces que tras tener un acercamiento a la teoría de Riviére, Baron-Cohen (2010), y, la teoría cognitiva en general, nos fue posible elaborar un instrumento de observación que se dividió en dos ejes: el eje de atención conjunta y el eje de habilidades pragmáticas.

Los ejes previamente mencionados están conformados por categorías o conductas observables como son: contacto ocular, contacto físico, vocalización de holofrases, atención conjunta y dialogar entorno a la lectura en el caso del eje de atención conjunta, mientras que en el eje de las habilidades pragmáticas las conductas observadas son: imitación de acciones y emociones con valor social, regulación temporal del intercambio social, lenguaje corporal, habilidad de mantener la atención, estrategia para llamar la atención y buscar proximidad física.

Se realizó el microanálisis de los videos donde fueron surgiendo aspectos temáticos de cada categoría, los cuales describían las conductas de los niños y de los adultos. Al realizarlo surgieron categorías que se agregan a un nuevo eje sin especificar es postura y espera de turno conversacional. Finalmente, quedaron tres ejes sumando trece categorías y de estas 62 subcategorías que se denominaron aspectos temáticos.

Con base en lo anterior, se diseñó un formato para vaciar los datos recopilados en el microanálisis obteniendo la presencia y frecuencia de lo general a lo particular, es decir, en cuantas de las 26 triadas se presentó cada eje temático, cada categoría y cada aspecto temático, así como el número de veces que se repitieron estos observables o conductas en cada una de las triadas de manera general. Se realizó este análisis en distintas dimensiones de los resultados continuando con la misma lógica de ir de lo general a lo particular ya que se observaron y registraron la presencia y frecuencia de las 26 triadas de manera general; Después se discriminó entre la frecuencia y presencia aportada por los adultos y niños de manera independiente, para finalmente proceder con la discriminación entre las configuraciones internas de las triadas. De forma diferenciada la presencia y frecuencia presentes en las triadas conformadas por niño autista-portador-cuidador y las conformadas por niño autista-portador-investigadora.

En los resultados observamos un mayor número de estos aspectos temáticos en la triada de la primera configuración, es decir, que el niño tiene mayores conductas de atención conjunta y habilidades pragmáticas cuando se encuentra con su cuidador que cuando se encuentra en interacción con la investigadora.

Durante la investigación no se encontraron fuertes limitantes. Solamente el diagnóstico que no se encuentra especificado en los niños y la mínima población que se encuentra en los centros de atención múltiple pero no fue un impedimento para poder realizarla. Se contaba con la autorización de los directivos de cada institución, así como el consentimiento de los cuidadores.

En el documento se encontrarán seis apartados. En el apartado número dos se presentarán los antecedentes; algunas investigaciones que han explorado datos similares a nuestro tema y los resultados que han obtenido, las definiciones de nuestras variables; teniendo un bagaje teórico que sustente la investigación.



El apartado número tres contiene la metodología. Se encuentra el planteamiento del problema, justificación, objetivo general, pregunta de investigación, descripción de los contextos en que se realizaron las sesiones, diseño de sesiones, procedimiento que se llevó a cabo mientras se desarrollaba la investigación, consideraciones éticas y el instrumento de análisis de los videos.

El apartado cuatro contiene los resultados. Se ordenaron de acuerdo al proceso de análisis presentando primero el análisis general por caso de ambos ejes observables conductuales presentando la frecuencia y la presencia. Después se presenta la frecuencia diversificada por triada, donde se distingue la frecuencia y la presencia separando a niño y adulto; siguiendo con el análisis de presencia diversificada cuidador-investigador y finalmente se describe el análisis de frecuencia diversificada cuidado-investigador.

En el apartado cinco se presentan las conclusiones y consideraciones finales que surgen del diálogo que se hace con las diferentes teorías y los resultados. En este apartado se brinda información que es relevante para el desarrollo de las habilidades ya mencionadas.

En el apartado seis se presentan las referencias bibliográficas que se utilizaron para sustentar la investigación y darle validez.

Por último, el apartado siete se presentan los apéndices, con la finalidad de presentar información adicional que muestra lo realizado en el proceso de la investigación.

## **Antecedentes/ Marco teórico**

Fue importante conocer algunas de las investigaciones que dan sustento teórico y que forman parte del estado del arte de la investigación.

En la actualidad el autismo es una condición controversial en todos los sentidos esto con base en las dificultades que tienen los profesionales de múltiples disciplinas para definirlo, conocer su génesis e incluso para proponer un método de intervención. Por lo cual han surgido múltiples investigaciones en busca de respuestas a las diferentes dimensiones del autismo.

En un primer momento resulta conveniente aclarar si el autismo es una condición innata y en qué momento es posible reconocerla. Dicha interrogante es posible responderla gracias a los hallazgos

de la investigación que lleva por nombre Autismo: Identificación e Intervención Temprana (Muñoz, et al., 2006) en la cual se encuentra descripción del autismo como una alteración innata y permanente durante toda la vida, donde las personas con dicha condición presentarán un contacto muy pobre acompañado de estereotipias tanto motoras como verbales, así como una limitada flexibilidad conductual y rituales específicos no funcionales con gran resistencia al cambio. Resalta que la detección precoz es fundamental para realizar el diagnóstico y la intervención multidisciplinar ya que una intervención temprana tendrá como consecuencia un mejor pronóstico tanto para el niño como para su familia. Existe evidencia que se presentan sospechas de esta condición a los 18 meses de edad. Un experto en la materia puede realizar el diagnóstico a los 24 meses, pero no se confirmará hasta los tres años ya que las dificultades en la comunicación serán significativas.

Estas conductas observables para detectar el autismo a temprana edad son:

Contacto ocular limitado, dificultad para compartir la atención e intereses, comunicación poco convencional, comprensión pobre del lenguaje, dificultad para compartir emociones, ausencia de gestos convencionales y simbólicos; uso limitado de sonidos y repertorio de consonantes. Concluyeron que la edad media para obtener el primer diagnóstico específico es a los 4 años 2 meses, mientras que en el Asperger se dará más tarde. Así también que el niño con autismo fracasará en la atención conjunta a partir del sexto mes, por lo cual es un aspecto conductual que debe explorarse en el proceso de detección precoz del autismo.

En la investigación *Comunicación y Lenguaje Bidireccional En La Intervención En Niños Con Trastornos Del Espectro Autista* (Monfort, 2009) se plantea que la comunicación es uno de los tres ejes que definen el cuadro autista y que las habilidades pragmáticas se verán afectadas de manera sistemática. Sin embargo, registra una gran variabilidad en los niveles lingüísticos estructurales, lo que ha generado una gran controversia acerca de la especificidad del trastorno del lenguaje en niños con autismo. Esta investigación concluye que el desarrollo de habilidades del lenguaje depende de las aptitudes para la comunicación social, aprovechando las habilidades lingüísticas a veces bien conservadas en los niños con TEA, para colaborar en la mejoría de las habilidades sociales, es el sentido que se quiere dar a la bidireccionalidad existente entre lenguaje y comunicación.

La investigación que lleva por nombre *Déficit Social En El Autismo: Un Enfoque En La Atención Conjunta* (Alessandri, 2005) nos permitió tener un mayor acercamiento a la dimensión de habilidades sociales en el niño autista. Define al autismo como un trastorno del neurodesarrollo con etiologías múltiples, los sujetos afectados comparten varios aspectos comunes como son: cognición social deficiente, deterioro de comunicación recíproca tanto verbal como no verbal y capacidad limitada para cambiar el foco de atención e interés. A modo de conclusión postulará la atención conjunta como factor indispensable para la comunicación y socialización que se da por el contacto visual.

La investigación *Comunicación, Atención Conjunta E Imitación En El Trastorno Del Espectro Autista* de Escorcía (2012) analizó las relaciones del desarrollo lingüístico y comunicativo inicial y otros indicadores del desarrollo sociocognitivo temprano (atención conjunta y capacidad de imitación). Se realizó con 11 niños diagnosticados con TEA, fueron evaluados durante tres sesiones, se evaluó capacidad comunicativa, atención conjunta y habilidades de imitación. Las sesiones se videograbaron para su posterior análisis; A modo de conclusión afirma una asociación significativa entre las habilidades de atención conjunta y el nivel de desarrollo comunicativo alcanzado; Así como entre la capacidad de atención conjunta y la imitación. Sin embargo, no se obtienen correlaciones significativas entre las destrezas de imitación y la capacidad comunicativa.

Con base en el énfasis que las actuales investigaciones le han otorgado a la comunicación autista en sus diferentes dimensiones, han surgido múltiples intervenciones con el propósito de otorgar herramientas para la comunicación a la población autista y comprobar su factibilidad como es el caso de la investigación de J. Artigas (1999) que lleva por título *El Lenguaje En Los Trastornos Autistas*, analizó el marco conceptual en el cual se sitúa la intervención logopédica que ha resultado ser una herramienta muy útil para la comunicación cotidiana de algunos autistas con su familia, la cual utiliza como recurso principal el lenguaje gráfico – icónico.

La investigación de Flores, y Romero, (2008) de la Universidad de Sevilla España, que lleva por título *Las Emociones en los Niños Autistas A Través Del Cómic Un Estudio De Caso* también empleó este tipo de lenguaje. En dicha investigación se buscó indagar si se producen descargas emocionales cuando el niño autista representa a través de viñetas situaciones, acciones, acontecimientos y/o aventuras de su vida cotidiana. Es decir, indagó su percepción a través de

emociones y sentimientos. El participante fue un alumno autista de alto funcionamiento, nivel de lectoescritura adecuado, lenguaje oral, gran habilidad para dibujar, gran memoria visual, dificultades para mantener relaciones con iguales y adultos, dificultades para expresar emociones.

Posteriormente se trabajó con el cómic para ayudar a expresar sus emociones y sentimientos a través de medios diferentes al lenguaje oral. Para el análisis de estos datos diseñaron un instrumento de evaluación el cual contenía tres bloques que caracterizan el análisis de los cómics: 1) contenido icónico, 2) contenido verbal y, 3) signos convencionales del cómic. Los resultados se fueron analizando por cada bloque. Se concluyó que el cómic ha sido un medio útil para romper los silencios emocionales y estados de ánimo que no transmiten a través de su lenguaje oral.

Estas dos últimas investigaciones que tienen como finalidad comprobar la viabilidad de dos intervenciones que usan como herramienta el código icónico, también enfatizan en la importancia como plantea Soto (2007) del papel de la madre o cuidador en la atención conjunta ya que es de gran importancia pues es un proceso interaccional y vincular.

### **Trastorno del espectro autista**

En 1943 Leo Kanner identificó por primera vez el autismo infantil resaltando la disfunción social como un rasgo característico del trastorno, consideraba que era una condición innata; En la actualidad muchas de sus aportaciones se han anulado. Sin embargo, sus aportaciones contribuyeron al estudio los principales rasgos del autismo. Hans Asperger estudió un grupo de niños con características similares donde sus habilidades se veían menos comprometidas que en el grupo de Kanner, quien publicó sus resultados el mismo año. Sin embargo, este subgrupo fue reconocido por los comités internacionales que usan los criterios diagnósticos años más tarde hasta 1994.

En el año 1981 Lorna Wing sugirió que el autismo era un trastorno de espectro, fue ella quien familiarizó al mundo angloparlante con el TEA. Tal es el caso de la investigación de Niko Tinbergen en la década de los 40's la cual planteaba que cualquier trauma que incidiera con el apego primario de la madre con su hijo ocasionaría autismo. Posterior a ello surgirían los estudios del pediatra Michael Rutter (1974) que daría grandes aportaciones a la comunidad científica ya

que diferenciaría al autismo de otras patologías psiquiátricas como la esquizofrenia infantil o ciertos trastornos del desarrollo, siendo fundamental para el establecimiento de los criterios diagnósticos.

Lo anterior permitió que se realizara el primer estudio de prevalencia infantil del síndrome de Asperger en 1993 por el psiquiatra infantil Christopher Gillery en el cual se encontró que un niño de cada 330 padecía esta condición; mientras que en el 2006 la revista Médica The Lancet publicó el artículo elaborado por la pediatra Gillian Bair el cual afirmó que 1% de la población tiene los rasgos propios de un paciente con autismo. Lo cual nos indica que la prevalencia del autismo se ha multiplicado, lo anterior gracias a que existe un aumento en el conocimiento del autismo tanto de los profesionales de la salud como por la población en general, lo que ocasiona un aumento en las solicitudes de diagnóstico.

Tras muchos años de estudio se ha logrado conocer el espectro autista de una manera amplia, dando cuenta que el autismo es una patología neurológica, han surgido cinco importantes teorías psicológicas que buscan comprender el comportamiento y el perfil de los afectados por esta condición, dichas teorías han sido descritas por Simón Baron-Cohen (2010):

#### Teoría de la disfunción ejecutiva

Dicha teoría fue propuesta por Pennington y Ozonoff, 1996; Russell 1997, y otros. Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que se utilizan para llevar a cabo actividades de manera independiente; nos permiten organizar, ser flexibles, anticipar, planificar, controlar impulsos, fijar metas, entre otras. Los rasgos básicos a explicar es por la incapacidad que tienen para planificar acciones y desviar la atención de lo que están haciendo.

La disfunción ejecutiva es muy común en personas que han tenido una lesión en el córtex prefrontal, aunque en el autismo no hay daños en dicha área se presupone que pueda ser un problema de maduración.

#### Teoría de la coherencia central débil

Dicha teoría fue formulada por Uta Frith en 1989; Joliffe y Baron-Cohen en 1999. Explica que las personas con autismo miran el mundo de forma fragmentada, se centran en los detalles pequeños y locales de una escena. El problema es que pueden tardar más en percibir el contexto general (la imagen completa) porque se concentran en unidades de información menores. Para triunfar esta teoría tendrá que explicar en qué nivel tiene lugar la dificultad para integrar la información.

### Teoría de la ceguera mental

La investigación de esta teoría comienza por Simón Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith en 1985 para evaluar la capacidad de mentalización. Esta teoría sugiere que los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista tienen un retraso en el desarrollo de la teoría de la mente. Una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que puede estar pensando o sintiendo y de entender y anticipar las conductas.

Desarrollaron las etapas del desarrollo típico con el fin de contrastarlos con los niños diagnosticados con trastorno del espectro autista:

Tabla 1 Contraste en el Desarrollo

Desarrollo típico	TEA
Da muestra de atención conjunta a los catorce meses	Los niños de entre uno y dos años y medio prestan atención conjunta con menor frecuencia, no siguen la mirada del otro y señalan menos.
Puede jugar juegos imaginarios a los veinticuatro meses	tiene restringida esta área dado que si juegan tienen que seguir reglas claras.
Un niño de cuatro años entiende el engaño	Un niño con TEA es muy lento detectando engaños, lo que nos dice que hay un retraso en la adquisición de la teoría de la mente.

### Teoría de la empatía- sistematización

Esta teoría fue formulada por Simón Baron-Cohen en 2009. El autor defiende que las dificultades que tiene las personas diagnosticadas con TEA para establecer una comunicación y crear relaciones sociales, como aquellas habilidades que no tienen ningún retraso en su desarrollo, pues los afectados tienen intacta la capacidad de sistematización que puede ser mayor a la de muchos con un desarrollo típico.

Las dificultades de comunicación se explican por una empatía por debajo de la media mientras que su capacidad de sistematización, por encima de la media, explica su focalización en ciertos temas, las conductas repetitivas y su resistencia al cambio. Según esta teoría la persona diagnosticada con el espectro tiene que sistematizar todo ya que su cerebro funciona así.

Teoría del cerebro masculino extremo

Teoría magnocelular

Es una teoría que propone que el autismo se debe a una función específica en uno de los conductos visuales del cerebro (el magno celular) responsable de procesar el movimiento, mientras que el otro conducto está intacto (parvocelular). *“Permite hacer pronósticos tanto neuronal como celular”* (Baron, 2010, pág. 114). Se plantea que se han encontrado problemas magnocelulares en otros trastornos lo que impide comprobar si explica los rasgos del autismo.

DSM-5

Se retoma el DSM-5 por sus criterios diagnósticos puesto que pueden brindarnos un panorama más amplio para discernir el grado de autismo en los menores dado que muchos de ellos no cuentan con un diagnóstico y fue necesario corroborar la observación que realizaron los docentes y psicólogos de las diferentes instituciones al hacer la selección.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (2014) dentro de los trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por un déficit en el desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. Dentro de éste se clasifica al Trastorno del espectro autista dando los siguientes criterios diagnósticos:

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

- C. Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas)
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor con la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden.

Tabla 2 Niveles de Gravedad del Trastorno del Espectro Autista

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 3 “Necesito ayuda muy notable”</b>	Los déficits graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, causan alteraciones graves del funcionamiento, un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de las otras personas.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/ dificultad para cambiar el foco de la acción.
<b>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</b>	Problemas social obvios incluso con ayuda, inicio limitado de interacciones sociales y respuestas reducidas y anormal a la apertura social de otras personas.	La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para hacer frente a los cambios y los otros comportamientos restringidos/repetitivos resultan con frecuencia evidentes para el observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de la acción.
<b>Grado 1 “Necesita</b>	Dificultad para	iniciar La inflexibilidad del



<b>ayuda”</b>	interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales.	comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía
---------------	--	---

*Fig 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (APA, 2014, pág. 52)*

Las características diagnósticas del TEA en el DSM-V (2014) varían según la gravedad de la afección autista, el nivel de desarrollo y la edad cronológica; de ahí el término espectro. El trastorno del espectro autista incluye trastornos previamente llamados autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno de Asperger. Los diagnósticos son más fiables cuando se basan en múltiples fuentes como la observación clínica, la historia del cuidador y cuando se puede los autoinformes. Muchos individuos tienen deficiencias lingüísticas que varían entre la ausencia del habla, hasta la escasa comprensión del habla de los demás.

Una característica temprana del TEA es una alteración de la atención compartida que se manifiesta por incapacidad para señalar con las manos o para mostrar o llevar objetos cuyo interés pueda compartirse con otros o por incapacidad para seguir cómo otro señala con las manos o dirige la mirada. (APA, 2014, pág. 54)

Para dar un diagnóstico a niños con estos síntomas se encuentran en un debate dado que ahora ya no existen las clasificaciones de todo lo que engloba el autismo y se ha propuesto por el DSM-V que se tome como Trastorno del Espectro Autista en todos los niveles y existe otro discurso por psicólogos y algunos psiquiatras donde sostienen que diferenciar el diagnóstico es necesario para la intervención que se pueda realizar con estas personas. En lo que han coincidido los autores al proponer sus criterios diagnósticos es que las personas diagnosticadas con TEA tienen dificultades en la socialización, patrones repetitivos de comportamiento, no en todos se desarrolla el lenguaje oral de forma convencional; el uso de la pragmática también se ve afectado, carecen de una teoría

de la mente lo que dice que no desarrollan habilidades como la atención conjunta la cual da las bases para la socialización y el lenguaje.

“(…) Se ha escrito mucho sobre la naturaleza del autismo, su etiología y modos adecuados de tratamiento. La variedad de investigadores que se han visto atraídos por las fascinantes características del autismo es amplísima (...), así mismo las explicaciones que han aportado son enormemente variadas, sin embargo, si tenemos que buscar un punto en común entre todas o la mayoría de las investigaciones sin duda este será el problema social” (Bedia, 1998, pág. 1027).

### **Atención conjunta**

La atención conjunta es definida por Aravena como el “fenómeno socio – cognitivo, en el cual el niño con su cuidador cercano comparte un foco de atención conjunta, siendo ambos consientes que el otro también tiene en mente esta focalización” (Aravena, 2008).

Es a partir de la atención conjunta que el cuidador puede dirigir el diálogo mediante tres dispositivos lingüísticos:

1. El evocativo de atención “Mira” (al apuntar con el dedo hacia algún objeto).
2. El niño señala y la madre pregunta ¿qué?
3. Cuando la madre etiqueta con nombres de objetos o nombres propios lo que el niño señala.

La atención conjunta posibilita que aparezcan las primeras palabras y holofrases. Las holofrases son palabras aisladas que representan el significado de un enunciado entero, esto en concordancia con la tesis de Aravena (2008). La capacidad de atención conjunta (como señalar y seguir la mirada de otro), es la base de las habilidades sociales (incluida la lectura de la mente y la teoría de la mente) y la comunicación. “Cuando hay atención conjunta, el niño y el adulto centran su atención en un objeto, lo que, en términos convencionales equivale a fijar un tema” (Baron, 2010, págs. 151-152).

Escudero, et al. (2013) afirman que la atención conjunta es la base para la comunicación dado que es imprescindible poseer habilidades comunicativas para poder discernir lo que se está codificando. Estos autores llaman intersubjetividad primaria cuando en las primeras etapas el niño tiene un papel pasivo y el adulto es que comienza y dirige esta atención conjunta. Progresivamente el niño va

adquiriendo capacidades para responder a estas pistas, pero todavía dependerá del adulto que se inicie. Butterworth (1991) define la atención conjunta como la capacidad de seguir la dirección de la mirada del otro, o mirar donde alguien más está mirando.

Se utilizan términos como coordinación o reconocimiento dado que se pretende nombrar cuando un niño ha alcanzado el desarrollo de la atención conjunta y puede adaptarla a la de los demás. Cuando los niños empiezan a dirigir una atención conjunta activa lo hacen ya con una intencionalidad. Siguiendo con Escudero, et al. (2013) la intersubjetividad secundaria también es conocida como el sentido de experiencia compartida y es precisamente dentro de esta segunda intersubjetividad donde se enmarca la atención conjunta ya que sin la habilidad para apreciar que el foco de atención es compartido, los niños no pueden reconocer que está ocurriendo un intercambio comunicativo.

De acuerdo con lo previamente planteado desde una perspectiva cognitiva Escudero, et al. (2013) afirman que no basta con que los interlocutores compartan un foco de atención, pues también deben ser conscientes que están compartiendo este centro de interés. Alrededor del primer año el niño en un desarrollo típico es capaz de coordinar con su interlocutor de manera activa y teniendo claras las intenciones de comunicación.

De acuerdo con M. Alessandri, et al. (2005) el desarrollo de la atención conjunta es una condición previa fundamental de gran parte de la adquisición temprana del lenguaje y parece ser un pronóstico fiable de la habilidad lingüística concurrente. En niños mayores que presentan un diagnóstico dentro del espectro autista uno de los constructos con mayor peso que sugiere una diferencia con niños que tienen un desarrollo típico es la teoría de la mente (ToM), dado que ésta refleja las habilidades de una persona para comprender que otros poseen sus propias intenciones mentales y que estas pueden ser dirigidas y compartidas.

La iniciación de la atención conjunta es una habilidad temprana que consiste en utilizar el contacto visual o los gestos como señalar un objeto. Esta se da en los niños primero de manera espontánea y después como un acto comunicativo, desde los 6 meses se encuentran estas habilidades, estableciéndose entre los 2 y 6 años de edad. En los niños con trastorno del espectro autista estas habilidades tienen un retraso en el desarrollo y se puede notar desde los 12 meses dado que se

inician de 3 a 5 años después de lo típico, teniendo en cuenta la estimulación por el contexto y el coeficiente intelectual.

En conclusión, la atención conjunta es un aspecto fundamental del desarrollo social y comunicativo en las primeras etapas del desarrollo. Sin embargo, se ha demostrado que en niños diagnosticados con autismo existe una inhabilidad o dificultad para desarrollarla. La atención conjunta es considerada por Butterworth (1991) como la piedra angular de la realidad social compartida, antecesora indispensable para la adquisición del lenguaje.

### **Habilidades pragmáticas**

Riviére en su ponencia del 1º congreso de Argentina de padres autistas en 1980 define las habilidades pragmáticas como un conjunto de habilidades por debajo del lenguaje que nos permite comunicarnos de forma competente (no solo tener una estructura lingüística) con otras personas, las cuales se instauran en el ser humano antes del lenguaje oral.

Siguiendo con la misma lógica las habilidades pragmáticas se definen como el uso apropiado que el hablante hace del lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores (Baixauli, et al. 2004). La comprensión pragmática del lenguaje implica la habilidad para interpretar el significado lingüístico teniendo en cuenta el contexto (Staikova, 2013). Diversas investigaciones han dado a conocer que las dificultades pragmáticas están presentes en diversos cuadros clínicos como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, discapacidad intelectual, el síndrome de Williams y trastorno del espectro autista por mencionar algunos.

Baixauli (2004) afirma que algunos niños con dificultades pragmáticas, en especial los que se sitúan más próximos al espectro autista, tienden con frecuencia a realizar intervenciones más cortas y se reducen a afirmaciones y negaciones o expresiones de desconocimiento cuando están dentro de una conversación. También suelen dejar turnos vacíos o hacer pausas largas en la espera de turno cuando la iniciativa es del adulto o hace una pregunta. En el proceso de adquisición de la competencia conversacional, el hablante debe aprender a prestar atención a lo que se denomina los puntos de transición pertinentes, es decir, claves sintácticas (finalización de sintagma, de oración), semánticas (finalización de una unidad de contenido) y sobre todo prosódicas (entonación descendente) y visuales, que advierten al oyente de que la intervención del hablante está a punto de finalizar y que por tanto se le está cediendo el turno (Baixauli, et al. 2004. P. 73) .

Se ha mencionado que los niños con dificultades pragmáticas presentan limitaciones para entender los distintos significados que pueda tener una palabra y lo mismo pasa con niños que se encuentran dentro del espectro autista, dado que tienden a las interpretaciones literales, no entienden los chistes ni el sarcasmo con el que hablan los demás y ante las bromas pueden sentirse confundidos.

Tordera (2007) menciona que no todos los sujetos con espectro autista muestran una conducta lingüística homogénea. Distingue dos grupos: 1) niños autistas que no adquieren el lenguaje y 2) niños autistas que adquieren los aspectos formales del lenguaje (aspectos fonológicos y sintácticos), pero no así el funcional (componente pragmático). Desde los primeros meses de vida los niños con TEA tienen dificultades para simbolizar, es decir, si ven un juguete que representa un auto (simboliza) no realiza esta representación y por consecuencia no lo utilizará para jugar sino se queda observando la característica que más llame su atención (por ejemplo, las llantas).

Niños que no han desarrollado un lenguaje formal ni funcional. Los niños con TEA tienen problemas para la comunicación pues no muestra interés por compartir los estados emocionales y tampoco por cambiar los estados emocionales de los demás, pues no hay intenciones de compartir experiencias. En las relaciones sociales y de la atención conjunta pues el objetivo de estas es cambiar el estado mental de los otros. El niño no muestra ningún interés por interactuar con otra persona dado que no se muestra interesado en las expresiones faciales o las entonaciones en la voz. Como no se desarrollan estas habilidades hay un problema en el desarrollo del lenguaje pues este es la evolución de las habilidades ya mencionadas.

Niños con lenguaje formal pero no funcional. Tordera (2007) propone que el lenguaje adquirido por los niños autistas se conforma por: 1) plano fonético-fonológico, los niños no presentan diferencias en el componente fonológico; 2) en el plano prosódico si hay una alteración por lo que no pueden interpretar el cambio de tono y la intensidad; estos niños presentan esta alteración ya que puedan hablar en tonos muy altos, realizar mal las entonaciones y el ritmo del habla. Las alteraciones prosódicas pueden estar ligadas a las alteraciones pragmáticas que presentan; 3) plano léxico-semántico presentan dificultades cuando a una palabra se le pueden atribuir diferentes significados; y, 4) plano pragmático, un rasgo es que la comprensión es literal, dado que el niño autista no comprenderá que ha querido decir y sólo se fijará en lo que ha dicho.

## **Lectura compartida**

Los primeros estudios sobre los efectos de la lectura compartida comenzaron en la década de los 70, relacionando la exposición a la lectura compartida con su principal beneficio el desarrollo de habilidades del lenguaje oral.

Goikoetxea y Martínez nos dicen que es “la lectura en voz alta que un adulto realiza en compañía de un niño generalmente prelector, empleando libros usualmente narrativos con ilustraciones” (Martínez, 2015, pág. 305).

La lectura tiene efectos en el lenguaje oral dado que impacta en el vocabulario (receptivo y expresivo) de quien la realiza y la escucha, el poder describir y narrar una situación. Whitehurst (1988) fue el pionero en investigaciones sobre la lectura compartida y su impacto en el lenguaje; Este autor creó un modelo de lectura compartida al cual llamó lectura dialógica, donde se utiliza la interacción con el oyente como hacer preguntas, dar retroalimentación, seguir los intereses del niño, ajustar el diálogo de acuerdo a la edad y comprensión del niño.

Existen al menos dos tipos de interacción en la lectura compartida: el habla inmediata y el habla no inmediata. La primera ocurre cuando el adulto realiza comentarios acerca de aquí y el ahora, hablando del texto leído o los dibujos en el libro; la segunda el habla no inmediata, se refiere a comentarios relacionados con experiencias personales, preguntas de conocimiento general, inferencias y predicciones, es decir hace referencia a la información no visible en el texto ni en las ilustraciones.

El género del libro álbum “permite una revolución cognitiva al elaborar una sinergia entre palabras e imágenes que trascienden el terreno de lo obvio e inmediato para alcanzar la complejidad de la narración visual con un sentido de evocación y sugerencia” (Mesa M. M., 2013). La psicología cognitiva ha logrado revelar que en las primeras etapas los niños, tienen una gran capacidad de representar el mundo y es precisamente a través de la imagen y el lenguaje como instrumentos esenciales del pensamiento.

Es por eso que Pierce (1900) propone el modelo de la triada semiótica, conformada por: imagen, referente e interpretante. Este modelo trata de explicar que cada persona activa una serie de

contenidos cada que percibe una imagen; la interpreta de acuerdo a una carga de información que ya posee.

## Metodología

### Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en distintos Centros de Atención Múltiple (CAM) del estado de Querétaro. Cabe mencionar que en el CAM se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad múltiple o trastornos del desarrollo condición que dificulta su integración en escuelas regulares. Su plan de estudios se desarrolla bajo el margen de los programas vigentes de educación básica regular, atendiendo a poblaciones con un rango de edad de 43 días de nacidos a los 18 años. Organización de edades de atención en CAM:

- Educación inicial (De 43 días a 2 años 11 meses)
- Educación preescolar (De 3 años a 5 años 11 meses)
- Educación primaria (De 6 años a 14 años 11 meses)
- Educación secundaria (De 12 años a 18 años 11 meses)
- Formación para el trabajo (De 15 años a 22 años)

Los CAM donde realizamos la investigación pertenecen a cinco municipios de la entidad federativa de Querétaro colindantes al Municipio de San Juan del Río, expuestos a continuación: Tabla 3 CAM de Intervención y Municipio de Ubicación

<b>Centro de Atención Múltiple</b>	<b>Municipio de su ubicación</b>
La Rosa Azul y Ángel Riviére	San Juan del Río
Ángeles del Cielo	Colón
Manantial de la Vida	Amealco de Bonfil
Ezequiel Montes	Ezequiel Montes
Nemiliztli	Tequisquiapan

Cabe mencionar además que estos CAM tienen una estructura jerárquica particular que consta de una oficina de dirección, un departamento de psicopedagogía integrado por psicólogos y trabajadores sociales comisionados de realizar las evaluaciones cognitivas, sociales y socioeconómicas de los alumnos. Con una atención multidisciplinaria se conforman los grupos dentro de la institución, así como el cuerpo docente quienes se encargan de llevar a cabo las adaptaciones curriculares sugeridas por mencionado departamento dentro del aula.

Consideremos ahora que únicamente encontramos un CAM por municipio ubicados en las cabeceras municipales motivo por el cual se atienden a niños y jóvenes provenientes de diferentes comunidades rurales pertenecientes a estos municipios. Los niveles socioeconómicos de proveniencia son medios y medio bajo de acuerdo con diferentes indicadores como la profesión, la estructura de su vivienda y el nivel de estudios de los padres entre otros.

Existen muy pocas alternativas educativas para la población autista en particular dentro del estado de Querétaro las pocas que podemos encontrar tienen costos muy elevados lo que impide sean accesible para la mayoría de la población, lo anterior nos deja ver el desconocimiento de la condición autista a nivel del contexto social.

Por otra parte es importante mencionar que la gestión de los permisos y la recolección de datos se llevó a cabo durante un periodo de cuatro meses (15 febrero – 27 mayo), favorable para las solicitudes en los diferentes niveles de autoridad que constituyen dichas instituciones como son en orden jerárquico: supervisión de zona, dirección de la institución, cuerpo docente y padres de familia, solicitudes que se realizaron por medio de un formato de consentimiento informado previamente diseñado en el cual se convenían los parámetros del estudio, las herramientas a utilizar, el trato de la información a recabar y el compromiso de resguardar las identidades de los participantes.

### Participantes

Los participantes de la presente investigación se conforman por 13 niños (12 niños y una niña) con condición autista en un rango de edad de 4 a 7 años y sus respectivos cuidadores.

A continuación, mostramos las características más relevantes de la población:

Tabla 4 Datos de la Población

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>CAM/Municipio</b>
<b>1</b> (N1D)	6 años 2 meses	F	Síndrome de Asperger	Manantial de la Vida/Amealco de Bonfil
<b>2</b> (N2D)	7 años	M	Síndrome de Asperger	Manantial de la Vida/Amealco de Bonfil
<b>3</b> (N3D)	5 años 11 meses	M	Autismo	Rosa Azul/San Juan del Río
<b>4</b> (N4D)	6 años	M	Autismo	Rosa Azul/San Juan del Río



<b>5</b> (N5D)	7 años	M	Autismo	Ángeles del Cielo/Colón
<b>6</b> (N6D)	7 años	M	Autismo	Ángeles del Cielo/Colón
<b>7</b> (N7D)	6 años	M	Autismo	Ezequiel Montes/Ezequiel Montes
<b>8</b> (N8D)	4 años	M	Autismo	Ezequiel Montes/Ezequiel Montes
<b>9</b> (N9D)	6 años	M	Autismo	Rosa Azul/San Juan del Río
<b>10</b> (N10D)	7 años	M	Síndrome de Asperger	Ángel Reviere/San Juan del Río
<b>11</b> (N11D)	7 años	M	Autismo	Rosa Azul/ San Juan del Río
<b>12</b> (N12D)	6 años	M	Autismo	Rosa Azul/San Juan del Río
<b>13</b> (N13D)	6 años	M	Autismo	Nemiliztli/Tequisquiapan

## Diseño o abordaje

### Teoría fundamentada

Para establecer la muestra se tomaron los criterios de distintas investigaciones realizadas en las últimas décadas que especifican que el número mínimo de sujetos para que una investigación en el espectro autista tenga validez es de un mínimo de 12 participantes entre ellas lo reportado por Baron-Cohen (2010).

El rango de edad de 4 a 7 años fue seleccionado de acuerdo con los postulados de Reviere y Baron-Cohen (2010) considerando que el niño con condición autista tiene un retraso de tres años en su desarrollo en contraste con niños de desarrollo típico. Reviere (2015) señala que la edad de oro en el desarrollo típico es entre los 18 meses y los 4 años y medio teniendo en cuenta lo anterior este desplazamiento en el rango de edad nos da la edad seleccionada.

Cabe señalar que además de la edad y el diagnóstico de autismo, otro aspecto que se consideró para la selección de la población muestra fue que los niños presentaran los criterios diagnósticos específicos del Síndrome de Asperger sin la influencia de otra variable como la discapacidad intelectual. Por consiguiente, recibimos ayuda para la selección de los niños de los departamentos de psicopedagogía y los profesores frente a grupo que contaban con los expedientes, las observaciones y los conocimientos indispensables para la discriminación de los participantes.

## **Procedimiento**

### *Inmersión inicial*

Se debe agregar que la presente investigación nació de intereses personales a raíz de la práctica profesional realizada dentro de la licenciatura de psicología educativa. En la Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ) en el proyecto libreando en el mundo de los niños y la práctica profesional realizado en el Centro de Atención Múltiple La Rosa Azul a través de la aplicación de un proyecto de intervención que tuvo como título: La adopción de reglas y hábitos sociales bajo el margen de una sana convivencia escolar en espacios de atención múltiple.

Dado que los espacios de prácticas previamente mencionados forjaron un interés legítimo por la condición autista en particular qué forma parte de los trastornos del neurodesarrollo con los que se mantuvo interacción. Así mismo surgió un interés por los procesos de lectura compartida y el impacto que tienen en las habilidades socio cognitivas y de comunicación.

De manera que se buscó dar respuesta a la necesidad existente en los ámbitos educativos de nuevas perspectivas y formas de intervención en niños autistas. Planteamiento que se desarrolló y delimitó a lo largo del desarrollo de la investigación.

Cabe señalar que realizamos una revisión bibliográfica en relación al desarrollo histórico del autismo y la lectura compartida conceptos de interés, así como las definiciones teóricas existentes en torno a éstos. Además en el caso del Espectro Autista se identificaron los trastornos que lo conforman sus principales criterios diagnósticos y las diferencias principales entre ellos; por otro lado, conocimos los tipos de lectura compartida.

Posteriormente se hizo una revisión del estado del arte permitiéndonos familiarizarnos con los principales intereses de investigación de los teóricos en la actualidad, los métodos empleados y los hallazgos más relevantes. En consecuencia, retomamos la importancia de la teoría cognitiva como esclarecedora de gran parte de las interrogantes de las investigaciones en la actualidad.

Por otra parte, recobramos un vacío existente en mencionadas investigaciones en relación al papel que desempeña la lectura compartida del libro álbum específicamente (por su dimensión simbólica) en las habilidades previas al lenguaje oral pero que son condición indispensable para el desarrollo tanto de las habilidades pragmáticas como de la atención conjunta.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los aspectos temáticos de atención conjunta y habilidades pragmáticas que tienen mayor – menor presencia y frecuencia en las sesiones de lectura compartida?

### Objetivo de la investigación

Describir la atención conjunta y habilidades pragmáticas que se presentan dentro de una sesión de lectura compartida triádica: niño – portador – adulto (cuidador – investigador). Objetivos específicos

- Describir la atención conjunta que se presenta dentro de una sesión de lectura compartida triádica
- Describir las habilidades pragmáticas que se presentan dentro de una sesión de lectura compartida triádica.
- Diseñar un instrumento de observación para las sesiones de lectura.

Instrumento recobrado de la teoría analizada preliminarmente:

Tabla 5 Instrumento de Observación de Atención Conjunta

3. Eje clasificatorio: OBSERVABLES DE ATENCIÓN CONJUNTA	
OBSERVABLE	JUSTIFICACIÓN DE LA OBSERVABLE
Contacto ocular  Mirar a los ojos a otro cuando se pretende comunicar algo, hace referencia a compartir un foco de atención donde ambos son conscientes de la intención comunicativa (Reviere, 1980).	Son mecanismos de atención conjunta que permiten llamar la atención sobre un objeto en particular lo que lleva al desarrollo de una teoría de la mente que posibilitara la comunicación social.

## Contacto físico

Se busca un contacto físico con otra persona para llamar su atención, comunicar una petición y/o necesidad.

## Vocalización de holofrases

Articulación de sonidos sin significado aparente, pero que simboliza algo.

Esta conducta es propuesta por diferentes investigaciones como la realizada por la facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Chile en el 2008, para identificar

---

(Aravena, 2008).

Dialogar en torno a la lectura

Externar opiniones sobre la situación, personajes, ilustraciones y/o texto del cuento, así como preguntar dudas, manifestar acuerdos, desacuerdos o hacer un recuento (2015).

los primeros años de vida del ser humano.

el establecimiento de la atención conjunta en Las distintas investigaciones que hablan de la lectura compartida como fomentadora de atención conjunta retoman esta conducta como observable para ver su consolidación, puesto que este diálogo está cargado de una fuerte simbolización ya que evoca objetos que no están presentes en el medio y emite opiniones en torno a un fenómeno en específico, donde ambos participantes son

## Atención conjunta

Fenómeno socio – cognitivo en el cual el niño con su cuidador cercano comparte un mismo foco de atención conjunta, siendo ambos conscientes de que el otro también tiene en mente esta focalización

(Aravena,2008).

conscientes de la interacción comunicativa lo que equivale a compartir un foco de atención.

La capacidad de atención conjunta como señalar y seguir la mirada del otro. Es la base de las habilidades sociales y la comunicación.

Cuando hay atención conjunta el niño y el adulto centran su atención en un objeto lo que en términos convencionales equivale a fijar un tema (Baron – Cohen 2010, pp. 151 – 152).

Señalar es un gesto particularmente importante porque Riviére afirma que

“Señalar es un gesto intencional, intersubjetivo y simbólico” (1980). Cuando se señala se es consciente de lo que se está haciendo, es decir, se sabe que se está llamando la atención del otro hacia el objeto (en nuestro caso, al libro o a la situación que se presenta en el texto o imágenes del cuento) el cual será el foco de atención compartida de esa manera se convertirá en el centro de la intersubjetividad.

Tras establecer este gesto de señalar surge la exploración de la comunicación intencional, el niño es consciente de su poder.

Tabla 6 Instrumento de Observación de Habilidades Pragmáticas

2) Eje clasificatorio:  
**OBSERVABLES DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS**

Estas observables son cimentadas en el trabajo de investigación de Reviére (1980)  
Imitación de acciones y/o emociones con valor social      Podemos considerar que la imitación de acciones y emociones con valor social realizada por el niño autista en el momento de la lectura compartida hacia una situación particular de la historia, un personaje o incluso al propio narrador del cuanto nos da pauta para hablar de una interacción entre el niño y un otro (cuidador – investigador).

“La imitación se ha de considerar como un intercambio social que se hace evidente cuando el niño responde con imitación, atención y sonrisas a la conducta previa del adulto”.

Regulación temporal del intercambio social      Regulación temporal del intercambio social; esta es la forma en la que regulamos temporalmente nuestra comunicación, verbal o no verbal en relación con la otra persona. Contribuyendo al significado de lo que se dice (cuando dudamos de cómo está entendiendo lo que decimos la otra persona) esto implica el establecimiento de empatía social (ToM). Ejemplo de ellos es no dejar a nuestro interlocutor solo mientras nos habla. El término de empatía social a diferencia del concepto de teoría de la mente abarca aspectos emocionales del pensamiento y no se sitúa dentro de una perspectiva cognitiva tan restringida.

## Lenguaje corporal

Expresión facial: Su rostro toma el semblante de contento, enfadado o triste. Esto nos permite postular que surge un interés hacia la persona con la que se encuentra o la actividad que se realiza lo que nos permite hablar de un interés compartido forma de vinculación entre los intereses de ambos.  
Gestos:

Asentir con la cabeza y negar con la cabeza:

Son habilidades que nos permiten hablar de una interacción ya que entienden la intención del otro.

Habilidad de mantener la atención

Habilidad de mantener la atención: podemos observar un aumento en los sonidos, fonemas o palabras emitidos lo que nos permitiría decir que se mantuvo la atención (en nuestro caso en la lectura compartida).

Estrategias para llamar la atención

Estrategias para llamar la atención. Es importante ya que permite obtener la ayuda de otro cuando se requiere, es parte de una interacción porque le otorgas al otro capacidades.

Buscar proximidad física

Permanecer corporalmente cerca de una persona por que te brinda seguridad y protección dotándola de capacidades, propiciando intenciones comunicativas.

---

Consideremos ahora la delimitación del proceso y diseño de lectura compartida:

- Consta de una sesión de lectura compartida dialógica en voz alta ya que se utiliza la interacción con el oyente como hacer preguntas, dar retroalimentación, seguir los intereses del niño intentando ajustar los diálogos a la edad y comprensión del niño.
- Se realizó la lectura de dos portadores Emma Come y Emma llora de la autora alemana Jutta Bauer seleccionados por dos razones principalmente:
  - Teniendo en cuenta que Díaz (2007) los cataloga dentro del género del libro álbum de ahí que sus características particulares propicien entrar al mundo de lo simbólico - intersubjetivo.
  - Además de sus características de corta extensión, temáticas relacionadas con el entorno próximo de los niños, un lenguaje habitual y sus sugerentes ilustraciones.

- En un primer momento se llevó acabo la lectura del libro Emma Come realizada por el cuidador, en segundo momento se elaboró la lectura del libro Emma Llor a cargo de la investigadora.
- Sesiones de lectura que fueron video grabadas en su totalidad en un espacio de la institución previamente asignada por las autoridades correspondientes de los diferentes CAM. Exentos de estímulos tanto auditivos como visuales que pudieran distraer a los participantes.

### *Primeros acercamientos*

Siempre que se obtuvo éxito en los primeros acercamientos al campo donde se realizó la intervención:

- a. Para empezar, efectuamos la búsqueda de la población muestra identificando los CAM existentes en el estado de Querétaro particularmente aquellos colindantes con el Municipio de San Juan del Río de esta misma entidad por fines prácticos.
- b. Enseguida asistimos a la supervisión regional para solicitar la autorización de entrevistarnos con los CAM pertenecientes a su jurisdicción previamente identificados.
- c. Después elaboramos el diseño de un formato de consentimiento informado para las direcciones institucionales, docentes frente a grupo y padres de familia o tutores con quienes se realizó las sesiones de lectura.

Donde se establecen los siguientes datos y convenios:

- Fecha de visita a la institución
  - Nombre y Ubicación del CAM correspondiente
  - Nombre completo del director(a), docente, tutor y niño
  - Explicación de actividades a realizar (así como el tiempo de duración de la intervención)
  - Descripción de herramientas y técnicas a utilizar
  - Exteriorizar el proceso que tendrán los datos obtenidos
  - Garantizar el resguardo de la identidad de los participantes.
- d. Continuamos visitando los diferentes CAM con la finalidad de agendar las citas correspondientes para las entrevistas con las directoras (todas las direcciones están a cargo de mujeres por lo cual haremos alusión a directoras).

- e. Luego se efectuaron las primeras entrevistas con las directoras de los diferentes CAM en ellas se abordaron los siguientes aspectos:
- Presentación del proyecto de investigación (objetivos, justificación, utilidad y actividades a realizar).
  - Primer acercamiento al departamento de psicopedagogía y docentes de posibles candidatos.
  - Recolección de datos básicos de los posibles candidatos como son nombre, edad, diagnóstico y parentesco con el tutor.
  - Selección de los candidatos que cumplen los criterios establecidos para el proyecto de investigación con ayuda del departamento de psicopedagogía y los docentes de grupo.
  - Se solicitó autorización a la dirección para realizar la sesión de lectura con los candidatos seleccionados ante lo cual se obtuvo éxito.
  - Se realizó una observación de los participantes seleccionados dentro de su aula.
  - Se agendaron las citas para las entrevistas con los padres de familia o tutores por medio de la institución.
- f. Posteriormente se realizaron las entrevistas con los padres de familia y tutores abordando los siguientes puntos:
- Presentación del proyecto de investigación (objetivos, justificación, utilidad y proceso a realizar)
  - Solicitar autorización para intervenir con sus hijos o tutorados y ellos ante lo cual se obtuvo éxito
  - Acordar fecha y hora para realizar la intervención
  - Firma de consentimientos informados

Consentimientos informados que fueron revisados cuidadosamente por directores, docentes, padres de familia o tutores para posteriormente ser firmados en indicación de convenio (también son firmados por nosotras), los cuales fueron elaborados en tres tantos conservando uno cada actor de los que ya se ha hecho mención previamente (los consentimientos informados se encuentran en el apartado de anexos).

*Descripción detallada del proceso de selección de datos*



El siguiente punto describe la ejecución de la situación de intervención:

1. Para empezar, nos reunimos con los participantes (niño autista – cuidador) en el espacio previamente asignado por los directivos de la Institución. Espacio que se caracteriza por estar aislado de sonidos y estímulos visuales que pudieran distraer la atención de los participantes.
2. Únicamente se encontraban presentes los participantes e investigadores colaborando con lo expuesto en el punto anterior.
3. El espacio contaba con una mesa y tres sillas para efectuar la lectura compartida con mayor comodidad.
4. Se instaló la video cámara en un punto conveniente para la grabación.
5. Recopilamos algunos datos generales del cuidador; parentesco, edad y ocupación.
6. Solicitamos al cuidador se sentara con el niño en las sillas que se encontraban frente a ellos y realizara la lectura compartida en voz alta del libro Emma Come con la consigna de hacerlo como habitualmente lo acostumbraba o como se sintiera más cómodo(a) con la lectura.
7. Posteriormente realizamos nosotras la lectura compartida en voz alta del portador Emma Lloro (con el niño autista) bajo la misma consigna.
8. La videograbación iniciaba en cuanto el libro estaba en las manos del lector y concluía cuando este lo solicitaba.
9. Uno de los cuidadores (papá) no sabía leer y prefirió narrar lo que observaba en las ilustraciones.

La devolución de los hallazgos se elaborará por medio de un informe escrito que será entregado a cada una de las instituciones.


Finalmente puntualizaremos como se procesaron los datos obtenidos:

- a. Se observaron las videograbaciones
- b. Se diseño un formato que permitió identificar y registrar las observables conductuales o categorías recobradas de la revisión teórica que previamente expusimos. Este formato además permitió realizar algunas anotaciones de las observaciones más relevantes para el análisis del presente proyecto de investigación.

- c. Se fue transcribiendo segundo a segundo cada video para en el análisis identificar dónde se presentaban las observables conductuales de atención conjunta y habilidades pragmáticas en la sesión de lectura.

Figura 1 Formato de Transcripción

A5D: G...  
 N5D: J...  
 AX2: Luz del Carmen Moreno Jaramillo.

Ilustración	Adulto	Niño	Observación
	A5D y N5D Se encuentran en un espacio proporcionado por la institución donde no existen ruidos ni distractores pues lo único con lo que se cuenta es con una pequeña mesa y dos sillas en una de las orillas del aula.		
	A5D: Se encuentra frente a la mesa de pie y se inclina para sentarse.	N5D: Se encuentra de pie a un lado de la mesa.	
		N5D: Se sienta en la silla que se encuentra a su lado, al observar que A5D toma posición para sentarse.	(4.1) Postura: Existe la distancia, posición y postura óptimos para escuchar, ser escuchado y observar al portador lo que nos habla de la conservación de la triada; adulto, niño y portador.
	A5D: ¿Te parece si lo leemos?		(11.5) Dialogar entorno a la lectura: A5D formula su interrogante en relación al portador que comenzaran a leer. (4.1) Postura: Existe la distancia, posición y postura óptimos para escuchar, ser escuchado y observar al portador lo que nos habla de la conservación de la triada; adulto, niño y portador.

Como resultado del análisis surgieron dos nuevas categorías: Postura y Espera de turno conversacional consolidando el eje clasificatorio no especificado.

Tabla 7. Variables sin Especificar

○ Eje clasificatorio: No especificado  
**OBSERVABLES DE POSTURA Y ESPERA DE TURNO CONVERSACIONAL**

Estas observables surgieron del análisis de las transcripciones.

**Postura** Implica reconocer que otra persona tiene la intención de hacerte saber algo o incluso darte una instrucción, esto conlleva reconocer que otro puede compartir intereses contigo.

Ejemplo:

- Estar frente al cuidador cuando le habla.
- La distancia que se establece con la persona que busca

hablarle (proximidad adecuada para la escucha).

Espera de turno conversacional      Implica saber que otros pueden comunicarle sus intenciones, es decir a quién va dirigida la comunicación.

Conviene subrayar que cada eje temático está conformado por determinadas categorías generales (conductas generales) constituidas por aspectos temáticos o conductas observables específicas surgidas a lo largo del análisis de resultados habiendo un total de 13 categorías y 62 aspectos temáticos.

Lo previamente mencionado lo podemos ver reflejado en la representación gráfica expuesta a continuación.

Tabla 8 Clasificatoria de Ejes Temáticos Categorías que los Conforman y sus Respectivos Aspectos Temáticos o Conductas Específicas

Eje clasificatorio	Categorías que lo conforman	Aspectos temáticos o conductas específicas observadas dentro de la categoría.
<b>Habilidades pragmáticas</b>	<b>1. Imitación de acciones y/o emociones con valor social</b>	<b>1.1.</b> Manifestar una expresión denominada convencionalmente sonrisa, que socialmente <b>está</b> reconocida como tal, esto a raíz de la situación determinada que refleja la ilustración en el portador. <b>1.2.</b> Responder con imitación a la acción previa del interlocutor. <b>1.3.</b> Responder con una sonrisa a la acción previa del interlocutor.
	<b>2. Regulación temporal del intercambio social</b>	<b>2.1.</b> Permanecer en el mismo lugar cuando el adulto le esta comunicando algo. <b>2.2.</b> Permanecer en el mismo lugar sin poner atención cuando el adulto le esta comunicando algo. <b>2.3.</b> El adulto regula su conducta en relación a la conducta previa del niño. <b>2.4.</b> El niño regula su conducta en relación a la conducta previa del adulto. <b>2.5.</b> El adulto espera una conducta por parte del niño.
	<b>3. Lenguaje corporal</b>	<b>3.1.</b> Asentir con la cabeza. <b>3.2.</b> Negar con la cabeza.

<p><b>Sin especificar (surgida tras análisis)</b></p>	<p>4.1. Establecimiento de postura optima de la triada (adulto-niño portador).</p> <p><b>4. Postura</b>      <b>4.2.</b> Regulación de postura por el adulto.</p> <p><b>4.3.</b> Regulación de postura por el niño.</p> <p><b>4.4.</b> No hay regulación de postura por el niño o adulto.</p> <p><b>4.5.</b> Modificación de postura del portador por el adulto.</p> <p><b>4.6.</b> Modificación de postura del portador por el adulto sin éxito.</p>
<p><b>Atención conjunta</b></p>	<p><b>5. Contacto</b>      <b>5.1.</b> Contacto ocular entre niño y adulto.</p> <p><b>ocular</b></p> <p><b>6.1.</b> Inicio de la atención conjunta por parte del adulto sobre el portador teniendo éxito.</p> <p><b>6.2.</b> Inicio de la atención conjunta por parte del adulto sobre el portador sin tener éxito.</p> <p><b>6.3.</b> Inicio de la atención conjunta por el niño sobre el portador teniendo éxito.</p> <p><b>6. Atención conjunta</b> <b>6.4.</b> Inicio de la atención conjunta por el niño sobre el portador sin tener éxito.</p> <p><b>6.5.</b> Prestar atención al mismo objeto.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Diferentes usos de señalar</u></b></p> <p><b>6.6.</b> Señalar la ilustración para enfatizar un elemento o aspecto particular en el portador (por el niño).</p> <p><b>6.7.</b> Señalar la ilustración para enfatizar un elemento o aspecto en particular en el portador (por el adulto).</p> <p><b>6.8.</b> Señalar para reforzar una respuesta verbal u opinión previa (por el niño).</p> <p><b>6.9.</b> Señalar para reforzar una respuesta verbal u opinión previa (por el adulto).</p> <p><b>6.10.</b> Señalar un elemento fuera del portador</p> <p style="padding-left: 40px;"><b>7.1.</b> Contacto físico propiciado por el adulto hacia el niño para hacer una petición.</p> <p><b>7. Contacto físico</b> <b>7.2.</b> Contacto físico propiciado por el adulto con base a la situación que refleja la ilustración del portador.</p> <p><b>7.3.</b> Contacto físico propiciado por el niño hacia el adulto para hacer una petición.</p> <p><b>7.4.</b> Contacto físico propiciado por el niño hacia el adulto para expresar algo.</p> <p><b>7.5.</b> Contacto físico propiciado por el adulto hacia el niño para expresar algo.</p> <p><b>7.6.</b> Contacto físico iniciado por el niño hacia el portador para manipularlo.</p> <p><b>8. Buscar proximidad física</b> <b>8.1.</b> Establecimiento de proximidad física de ambas partes (adulto – niño).</p> <p style="padding-left: 40px;"><b>8.2.</b> Regulación de proximidad física por parte del adulto.</p> <p><b>8.3.</b> Regulación de proximidad física por parte del niño hacia el adulto.</p>
<p><b>Habilidades pragmáticas</b></p>	

Atención conjunta	<p><b>10. Vocalización de Homofrases</b></p> <p><b>10.1.</b> Utilizar un termino nuevo creado por el niño para designar un elemento de la ilustración.</p> <p><b>10.2.</b> Evocación del niño de un terminó sin significado aparente, que utiliza en lo cotidiano.</p> <p><b>11.1.</b> Hacer una petición con respecto a la lectura del portador.</p> <p><b>11.2.</b> Externar su opinión con respecto al portador.</p> <p><b>11.3.</b> Expresarse verbalmente para manifestar un desacuerdo.</p> <p><b>11.4.</b> Expresarse verbalmente para manifestar estar de acuerdo o repetir lo que ha dicho el interlocutor previamente. <b><u>Tipos de preguntas y respuestas</u></b></p> <p><b>11.5.</b> Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador (obteniendo respuesta verbal o conductual).</p> <p><b>11.6.</b> Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador (sin respuesta).</p> <p><b>11.7.</b> Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador, con referencia a la vida cotidiana del interlocutor (obteniendo respuesta).</p> <p><b>11.8.</b> Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador, con referencia a la vida cotidiana de su interlocutor (sin respuesta).</p> <p><b>11.9.</b> Plantear preguntas que no tengan una respuesta determinada (con respuesta).</p> <p><b>11.10.</b> Plantear pregunta que no tenga una respuesta determinada (sin respuesta).</p> <p><b>11.11.</b> Plantear una pregunta con apoyo conductual (con respuesta).</p> <p><b>11.12.</b> Plantear una pregunta con apoyo conductual (sin respuesta).</p> <p><b>11.13.</b> Generar una nueva pregunta con base a la respuesta previa del interlocutor (con respuesta).</p> <p><b>11.14.</b> Generar una nueva pregunta con base a la respuesta previa del interlocutor (sin respuesta).</p> <p><b>11.15.</b> Responder a una interrogante previa de manera errónea.</p> <p><b>11.16.</b> Responder verbalmente apoyándose en una conducta.</p> <p><b>11.17.</b> Replantear pregunta cuando no ha sido contestada.</p> <p><b>11.18.</b> Sugerir una respuesta en la pregunta.</p> <p><b>11.19.</b> Evocar un elemento del portador o un sonido al observarlo.</p>
	<p><b>11. Dialogar en torno a la lectura</b></p>
Sin especificar	<p><b>12. Espera de turno conversacional</b></p> <p><b>12.1.</b> Lectura del texto sin interrupciones.</p> <p><b>12.2.</b> Espera de turno conversacional.</p>
Habilidades pragmáticas	<p><b>13. Habilidad de mantener la atención</b></p> <p><b>13.1.</b> Uso de sinónimos en el mismo enunciado para llamar la atención en el portador.</p>

- 14. 14.1.** Modificación de tono de voz como estrategia para llamar la **Estrategia** atención.  
**para llamar** **14.2.** Modificación de tono de voz como estrategia para llamar la  
**la atención** atención sin tener éxito.
- 

En anexos se encuentran definidas cada una de las 62 conductas específicas.

- d. Posteriormente se identificaron, analizaron y contabilizaron las observables conductuales de los tres ejes (categorías) con sus respectivas conductas específicas (aspectos temáticos) dentro de las transcripciones. simultáneamente se hizo el vaciado de estos datos en un formato previamente diseñado para condensar la información el cual se encuentra en los anexos.
- e. Finalmente se clasificó la información obtenida en cuartiles donde el 1º cuartil condensa las categorías y aspectos temáticos con mayor presencia - frecuencia y el 4º cuartil los de menor presencia y frecuencia.

Con respecto a los resultados es importante tener presente al momento de analizarlos como se ha dicho anteriormente que las conductas observadas en un primer momento se clasificaron en dos grandes ejes: observables de atención conjunta y habilidades pragmáticas. Por otra parte, surgió a lo largo del análisis de resultados el eje no especificado compuesto por dos categorías nuevas: postura y espera de turno conversacional.

Enseguida distinguimos que el análisis de los datos se realizó en tres momentos distintos considerando diferentes dimensiones de la información partiendo de lo general a lo particular, del análisis de los ejes clasificatorios, pasando por las categorías llegando finalmente a los aspectos temáticos o conductas observables específicas.

De acuerdo con lo anterior estos tres momentos se distribuyen de la siguiente manera

1. Análisis general por caso:

Se consideraron las categorías con mayor y menor presencia dentro de las 26 triadas, lo que permitió tener un conocimiento general de estas conductas al no discriminar entre ningún fragmento de la población.

2. Análisis diversificado de niño – adulto:

Se discriminaron niños y adultos como sectores distintos de análisis, lo que permitió tener un contraste de los resultados obtenidos de ambos participantes conociendo las principales diferencias

entre las conductas manifestadas por los niños y adultos (en las dimensiones de presencia y frecuencia).

### 3. Análisis diversificado por configuración interna de la triada:

Es el análisis más específico que se realizó de los datos considerando de manera autónoma las 26 triadas tanto las conformadas por: Niño – portador –adulto investigador, así como también las conformadas por Niño – portador –adulto cuidador. Además de considerar a cada uno de los participantes de forma independiente conociendo las conductas que aumentaron o disminuyeron en relación con la configuración interna de la triada realizando un contraste de los datos obtenidos (en las dimensiones de presencia y frecuencia).

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación esbozadas nuestro primer acercamiento a los resultados fue conocer la presencia de las distintas categorías a lo largo de los tres momentos de análisis de igual modo su frecuencia. Deseamos subrayar que el criterio de distribución de las distintas categorías en los tres momentos de análisis consistió en organizarlas en cuartiles, considerando el 1º cuartil como el de mayor presencia dado que representa las categorías presentes en el 75% - 100% de las triadas.

## Resultados

A continuación, representamos gráficamente las categorías que forman parte del 1º cuartil en cada una de las dimensiones de análisis además aquellas que pertenecen al último cuartil dado que tienen la menor presencia así mismo veremos reflejadas sus frecuencias.

Tabla 9 Cuadro Condensador de Mayor – Menor Presencia y Frecuencia de las Tres Dimensiones de Análisis

No. Cuartil	Eje clasificatorio	Análisis general por caso		Análisis diversificado configuración interna de la triada				Análisis diversificado por N - A						
		Categoría	P F	Categoría	N		A		N-C			N-I		
					P	F	P	F	P	C	P	F	N	I
	Habilidades pragmáticas	Regulación temporal del intercambio social.	100% 8.68	Regulación temporal del intercambio social.	100% 15.13	80% 76%	100% 1.10	Regulación temporal del intercambio social.	100% 3.13	76% 90%	100% 1.33	100% 3.33	84% 61%	3.15

<b>1º Cuartil</b>	Atención conjunta	Atención conjunta.	100%	18.13%	Atención conjunta.	100%	16.39%	Atención conjunta.	92.30%	3.59%	
		Contacto físico.	84.61%	3.88%	Contacto físico	76.92%	6.36%	Contacto físico.	100%	6.20%	
		Dialogar en torno a la lectura.	92.30%	22.19%	Únicamente N Dialogar en torno a la lectura.	100%	19.37%	Dialogar en torno a la lectura.	Únicamente C - I	92.30%	2.61%
		Postura.	100%	31.42%	Únicamente A Postura	100%	26.67%	Postura.	100%	100%	4.23%
	Sin especificar (surgidas en análisis)	Espera de turno conversacional.	76.92%	6.09%		100%	38.13%		100%	8.87%	
		Habilidades pragmáticas	15.38%	.22%	Habilidad de mantener la atención.	0%	0%	Habilidad de mantener la atención.	0%	0%	
<b>4º Cuartil</b>	Habilidades pragmáticas	Habilidad de mantener la atención.	15.38%	.22%	Habilidad de mantener la atención.	0%	0%	Habilidad de mantener la atención.	0%	0%	
		Lenguaje corporal.	Únicamente A	7.69%	.08%	Lenguaje corporal.	7.69%	.08%	Lenguaje corporal.	7.69%	.23%
		Estrategia para llamar la atención.	Únicamente N	11.53%	.12%	Estrategia para llamar la atención.	11.53%	.12%	Estrategia para llamar la atención.	0%	0%
	Atención conjunta.	Vocalización de holofrases.	Únicamente A	0%	0%	Vocalización de holofrases.	0%	0%	Vocalización de holofrases.	0%	0%
		Contacto ocular.	Únicamente I	0%	0%	Contacto ocular.	0%	0%	Contacto ocular.	0%	0%
		Contacto físico.	Únicamente I	23.07%	.23%	Contacto físico.	23.07%	.23%	Contacto físico.	23.07%	.23%

N: niño

A: adulto

N-C: niño- cuidador

N-I: niño-

investigadora

C-I: cuidador- investigadora

I: investigadora

En el anexo 6 podemos encontrar la representación gráfica de los cuatro cuartiles completa.

Proseguimos nuestro análisis pensando de manera particular en cada una de nuestras dimensiones de información, a fin de expresar de manera clara los resultados organizamos la información obtenida en una representación gráfica con el objetivo de después desglosarla con mayor especificidad en cada uno de los tres momentos de análisis:



## 1. Análisis general por caso

Tabla 10 Análisis General por Caso

No. Cuartil	Eje clasificatorio	Categoría	Presencia	Frecuencia
1 Cuartil.	Habilidades pragmáticas	Regulación temporal del intercambio social	100%	8.68%
		Atención conjunta	100%	18.13%
	Atención conjunta	Contacto físico	84.61%	3.88%
		Dialogar en torno a la lectura	92.30%	22.19%
	Sin especificar (surgidas en el análisis)	Postura	100%	31.42%
		Espera de turno conversacional	76.92%	6.09%
2 Cuartil.	Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social	73.07%	1.81%
		Buscar proximidad física	50%	.94%
		Estrategia para llamar la atención	65.38%	3.18%
3 Cuartil.	Habilidades pragmáticas	Lenguaje corporal	26.92%	.82%
		Atención conjunta	42.30%	1.94%
	Atención conjunta	Vocalización de Holofrases	38.46%	.64%
4 Cuartil.	Habilidades pragmáticas	Habilidad de mantener la atención	15.38%	.22%

Nota:

<sup>a</sup> Presencia: Número de triadas en las que se encuentra presente cada categoría. <sup>b</sup>

Frecuencia: Porcentaje que representa cada categoría de las conductas totales registradas.

Como podemos observar las categorías que conforman el 1º cuartil en el análisis general son:

- Regulación temporal del intercambio social
- Postura
- Atención conjunta
- Dialogar entorno a la lectura
- Contacto físico
- Espera de turno conversacional

Por otro lado, el 4º cuartil únicamente se encuentra conformado por la categoría de habilidad de mantener la atención.

En una aproximación más específica nos es posible destacar los siguientes datos:

- El mayor número de aspectos temáticos presente en una triada es del 58.06% (36 de los 62 existentes) en contraste con lo anterior 19.35% es el menor número de aspectos temáticos presentes (12 de los 62).
- El promedio de aspectos temáticos presentes a lo largo de las 26 triadas es de 35.48% ( 22 de los 62).

Por lo que se refiere a las observaciones más específicas referentes a la unidad de análisis de los aspectos temáticos podemos decir lo siguiente:

- El establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada existiendo una contribución tanto del niño como del adulto, es el aspecto temático (4.1) con una mayor presencia.
- Focalizar la atención en un mismo objeto sin que ninguno de los dos participantes lo allá solicitado de manera directa, es el aspecto temático (6.5) que le precede.
- Regulación de la conducta del niño en relación con la conducta previa del interlocutor y externar su opinión con respecto a las ilustraciones o texto del portador, son aspectos temáticos (el 2.4 y 11.2 respectivamente) que de manera semejante a los anteriores tienen una alta presencia.
- Por el contrario, los aspectos temáticos 6.8 y 11.10; señalar para reforzar una respuesta u opinión previa y plantear una interrogante que no tenga una respuesta determinada obteniendo respuesta del interlocutor respectivamente, se presentaron solo en una de las triadas siendo las de menor presencia.

De acuerdo con los datos obtenidos proponemos una relación entre presencia y frecuencia, es decir, entre mayor presencia existe una mayor frecuencia, considerando que las mismas categorías que conforman el 1º cuartil son también las que representan una mayor frecuencia.

## 2. Análisis diversificado de Niño – Adulto

Tabla 11 Análisis de presencia diversificada de niño – adulto

Eje clasificatorio	Categoría	Presencia		Motivo		Cuartil	
		N	A	N	A	N	A
Atención conjunta	Contacto ocular	42.30%	42.30%	11/26	11/26	3°	3°
	Contacto físico	<b>76.92</b>	42.30%	20/26	11/26	1°	3°
	Vocalización de holofrases	42.30%	0%	11/26	0/26	3°	4°
	Dialogar en torno a la lectura	61.53%	<b>88.46</b>	16/26	23/26	2°	1°
	Atención conjunta	<b>100%</b>	<b>100%</b>	26/26	26/26	1°	1°
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social	61.53%	34.61%	16/26	9/26	2°	3°
	Regulación temporal del intercambio social	<b>100%</b>	<b>80.76</b>	26/26	21/26	1°	1°
	Lenguaje corporal	26.92%	7.69%	7/26	2/26	3°	4°
	Habilidad de mantener la atención	0%	15.38%	0/26	4/26	4°	4°
	Estrategia para llamar la atención	11.53%	65.38%	3/26	17/26	4°	2°
	Buscar proximidad física	38.46%	34.61%	10/26	9/26	3°	3°
	Postura	<b>100%</b>	<b>100%</b>	26/26	26/26	1°	1°
Sin especificar	Espera de turno conversacional	61.53%	50%	16/26	13/26		

Con respecto a este primer acercamiento es posible observar que tres de las categorías que pertenecen al 1° cuartil son comunes en niños y adultos de modo que existe una correlación de presencia entre ambos. Las categorías son:

- Atención conjunta
- Regulación temporal del intercambio social
- Postura

No obstante, dos categorías del 1° cuartil como son contacto físico y dialogar entorno a la lectura no son comunes en niños y adultos en vista de que la primera se encuentra en el 1° cuartil exclusivamente en lo que respecta al niño en cambio esta segunda categoría se presenta en el 1° cuartil únicamente en los adultos.

De manera que de los tres ejes clasificatorios el que tienen una mayor presencia es el eje de atención conjunta ya que está representado en el 1° cuartil por 3 de sus categorías en cambio los dos ejes restantes únicamente se encuentran representados por una de sus categorías.

Por el contrario, las categorías que conforman el 4° cuartil con respecto al adulto son lenguaje corporal y habilidad de mantener la atención. Por otra parte, la categoría con menor presencia en los niños es la de estrategia para llamar la atención, igualmente la categoría de habilidad de mantener la atención pertenece a este cuartil en ambos participantes.

Existe un mayor predominio de las categorías de habilidades pragmáticas en el 4° cuartil de donde se infiere que se presentan con menor presencia las habilidades pragmáticas que la atención conjunta.

Dicho lo anterior pasamos de las categorías generales a los aspectos temáticos particulares continuando con la lógica previa observando los aspectos temáticos con mayor – menor presencia teniendo en cuenta que los aspectos temáticos con mayor presencia son pertenecientes a las categorías que conforman el primer cuartil.

Los aspectos temáticos con mayor presencia son:

#### ‡ Eje de habilidades pragmáticas

Autorregulación de conducta en relación a la conducta previa del interlocutor con la finalidad de obtener una respuesta o bien reforzar un comportamiento que contribuya al establecimiento de la triada en el contexto de la lectura compartida, conducta específica de la categoría de regulación temporal del intercambio social (aspectos 2.3 y 2.4).

#### ‡ Eje de atención conjunta

Inicio de la atención conjunta por parte del adulto obteniendo respuesta del niño así mismo el prestar atención al mismo objeto sin que ninguno de los dos lo haya sugerido directamente aspectos temáticos 6.1 y 6.5 respectivamente pertenecientes a la categoría de atención conjunta. De donde se infiere que los adultos inician mayoritariamente la atención conjunta, sin embargo, los niños responden a ésta en mayor frecuencia. El adulto expresa su opinión con respecto al portador tenga esta relación o no con su vida personal, conducta particular que hace referencia al aspecto temático 11.2 de la categoría de dialogar en torno a la lectura, perteneciente al 1° cuartil. ‡ Eje sin especificar

Establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada niño- portador - adulto contribuyendo ambas partes, conducta (4.1) que se presentó en el 100% de las triadas perteneciente a la categoría de postura.

Cabe señalar que únicamente el 9.97% de los aspectos temáticos (6 conductas de las 62 propuestas) se presentaron en el 75% – 100% de las triadas no obstante el 70.96% pertenece al 4° cuartil presentes únicamente en menos del 25% de las triadas. Por otro lado, únicamente el 59.67% de los aspectos temáticos conforman el 4° cuartil en caso de los adultos.

Para concluir podemos observar que la cantidad de conductas manifestadas en las sesiones de lectura compartida es limitada tanto por el niño como por el adulto.

Frecuencia diversificada N – A

Tabla 12 Análisis frecuencia diversificada N- A

Eje clasificatorio	Categoría	Frecuencia		Motivo		Total de eje clasificatorio	
		N	A	N	A	N	A
				PG	PG		
Atención conjunta	Contacto ocular	2.34%	1.65%	39/1665	39/2354	33.8%	14.0%
	Contacto físico	6.36%	2.12%	106/1665	50/2354		
	Vocalización de holofrases	1.56%	0%	26/1665	0/2354		
	Dialogar en torno a la lectura	7.20%	32.79%	120/1665	772/2354		
	Atención conjunta	16.39%	19.37%	273/1665	456/2354		
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones valoradas con el otro	3.18%	.84%	53/1665	20/2354	11.7%	1.3%
	Regulación temporal del intercambio social	15.13%	4.12%	252/1665	97/2354		
	Lenguaje corporal	1.86%	.08%	31/1665	2/2354		
	Habilidad de mantener la atención	0%	.38%	0/1665	9/2354		
	Estrategia para llamar la atención	.12%	5.35%	2/1665	126/2354		
	Buscar proximidad física	1.44%	.59%	24/1665	14/2354		
	Postura	38.13%	26.67%	635/1665	628/2354		
Sin especificar	Espera de turno conversacional	6.24%	5.98%	104/1665	141/2354	44.3%	18.2%
	Total aportado de frecuencia	41.42%	58.57%	1665/4019	2354/4019		

Con respecto a la frecuencia con la que se dan estas categorías generales y más específicamente sus aspectos temáticos en el contexto de las sesiones de lectura compartida nos es posible decir lo siguiente:

- El total de conductas observadas y analizadas en las 26 triadas es 4019, de las cuales 1665 son manifestadas por los niños y las 2354 restantes por los adultos de manera que el 42.42% de las conductas totales son aportadas por los niños y el 58.57% por el adulto.

- Por lo que se refiere a la distribución interna de la frecuencia de los niños nos es posible observar que el 44.38% de las conductas observadas pertenecen al eje clasificatorio no especificado, el 38.87% al eje de atención conjunta y únicamente el 21.74 al eje de habilidades pragmáticas.
- En cuanto a los adultos la distribución interna de la frecuencia es diferente considerando que 55.94% de las conductas observadas pertenecen al eje de atención conjunta, 32.66% al eje clasificatorio no especificado y el eje de habilidades pragmáticas aporta el 21.74% de las conductas totales.

Por consiguiente, es posible decir que tanto niños como adultos presentan una menor frecuencia en las conductas de habilidades pragmáticas.

- Considerando la distribución de la frecuencia en niños y adultos de forma general observamos que los adultos presentaron mayor frecuencia en conductas que pertenecen a los ejes de atención conjunta y al eje clasificatorio sin especificar. Sin embargo, los niños tienen una mayor frecuencia de conductas pertenecientes al eje de habilidades pragmáticas en contraste con los adultos.

Podemos decir que entre mayor presencia mayor frecuencia considerando que las categorías pertenecientes al 1° cuartil en el análisis de presencia son las que representan una mayor frecuencia.

Con respecto a los niños las categorías que conforman el 1° cuartil representan el 75.98% de los aspectos temáticos totales observados, así que el mayor número de conductas observadas las aportan 4 de las 13 categorías. Por otra parte, las categorías que conforman el 1° cuartil representan el 48.43% de las conductas totales observadas en los adultos de modo que tiene una distribución más homogénea en contraste con el niño.

Pasando de lo general a lo particular consideremos ahora los aspectos temáticos con mayor frecuencia:

Tabla 13 Aspectos Temáticos con Mayor Frecuencia Niño y Adulto

Aspectos temáticos con mayor frecuencia en el niño	Aspectos temáticos con mayor frecuencia en el adulto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada niñoadulto-portador (4.1).</li> <li>• Permanecer en el mismo lugar cuando el adulto le esta comunicando algo (2.1).</li> <li>• Autorregulación de conducta en relación a la conducta previa del adulto (2.4).</li> <li>• Prestar atención al mismo objeto sin que ninguno de los dos lo allá propiciado directamente (6.5).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada niñoadulto-portador (4.1).</li> <li>• Planteamiento de una pregunta con referencia a las ilustraciones del portador obteniendo respuesta (11.5).</li> <li>• Externar su opinión con respecto al portador tenga relación o no con su vida personal (11.2).</li> <li>• Prestar atención al mismo objeto sin que ninguno de los dos lo allá propiciado directamente (6.5).</li> </ul>

Es importante mencionar que el aspecto temático 4.1 representa gran parte de la frecuencia de las conductas totales registradas tanto en niños como en adultos.

En el anexo 5 se encuentran la tabla que condensa los datos de manera completa la frecuencia de cada uno de los aspectos temáticos, las categorías y los ejes clasificatorios.

## 2. Análisis de presencia diversificada cuidador – adulto

Tabla 14 Presencia Diversificada Cuidador– Investigadora

Eje clasificatorio	Categoría	Presencia (Niño – Cuidador)				Presencia (Niño – Investigador)			
		N %	N C	C %	N C	N %	N C	I %	N C



Atención conjunta	Contacto ocular	30.76 %	3 °	30.76 %	3 °	46.15 %	3 °	7.69%	4 °
	Contacto físico	<b>92.30 %</b>	<b>1 °</b>	61.53 %	2 °	61.53 %	2 °	23.07 %	4 °
	Vocalización de holofrases	38.46 %	3 °	0%	4 °	38.46 %	3 °	0%	4 °
	Dialogar en torno a la lectura	69.23 %	2 °	<b>76.92 %</b>	<b>1 °</b>	53.84 %	2 °	<b>100%</b>	<b>1 °</b>
	Atención conjunta	<b>92.30 %</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>92.30 %</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social	61.53 %	2 °	30.76 %	3 °	61.53 %	2 °	38.46 %	3 °
	Regulación temporal del intercambio social	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>76.92 %</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>84.61 %</b>	<b>1 °</b>
	Lenguaje corporal	7.69%	4 °	7.69%	4 °	46.15 %	3 °	7.69%	4 °
	Habilidad de mantener la atención	0%	4 °	23.07 %	4 °	0%	4 °	7.69%	4 °
	Estrategia para llamar la atención	15.38 %	4 °	61.53 %	2 °	7.69%	4 °	69.23 %	2 °
	Buscar proximidad física	61.53 %	2 °	53.84 %	2 °	15.38 %	4 °	15.38 %	4 °
Sin especificar	Postura	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>	<b>100%</b>	<b>1 °</b>
	Espera de turno conversacional	53.84 %	2 °	53.84 %	2 °	69.23 %	2 °	38.46 %	3 °

Por lo que se refiere al análisis más específico se consideraron las dos conformaciones internas de las triadas de manera independiente, configuradas como se muestra a continuación:

3. 1. Primera configuración (NPC): Niño–Portador– Adulto Cuidador.

3.2. Segunda configuración (NPI): Niño – Portador– Adulto Investigador.

- a. En esta primera configuración (NPC) el 1° cuartil lo conforman las categorías generales de Atención conjunta, Regulación temporal del intercambio social y Postura tanto en los niños como en los cuidadores. Por otra parte, las categorías de Contacto físico y Dialogar entorno a la lectura pertenecen al 1° cuartil únicamente en el niño y en el adulto respectivamente presentándose en uno de los dos sin ser simultaneo. Acorde con lo anterior, podemos decir que en esta primera configuración existe un predominio de conductas del eje de atención conjunta.

- b. Similarmente se conforma el 1° cuartil de esta segunda configuración (INP) al constituirse por las categorías de; Atención conjunta, Regulación temporal del intercambio social y postura tanto en los niños como en el investigador, la categoría de Dialogar entorno a la lectura forma parte del 1° cuartil en el investigador únicamente. Conviene subrayar que la única categoría que no pertenece al 1° cuartil en esta segunda configuración en contraste con la 1° configuración es la de contacto físico aportada anteriormente por el niño. Examinemos brevemente las particularidades de las conductas con mayor presencia dentro de cada una de las configuraciones:

### 3.1.Triada – NPC:

- El niño establece mayormente conductas de contacto físico cuando se encuentra en interacción con el cuidador que con el investigador.
- Las conductas relacionadas a Dialogar entorno a la lectura las presenta el niño en mayor medida en la interacción con el cuidador a pesar de que el investigador tiene mayor presencia de manera independiente de estas conductas que el cuidador.
- Los niños no presentan conductas relacionadas a la categoría de habilidad de mantener la atención en ninguna de las dos configuraciones internas de las triadas, sin embargo, el cuidador presenta el mayor número de conductas relacionadas a esta categoría en contraste con el investigador.
- El uso de estrategias para llamar la atención las presenta el niño mayormente cuando se encuentra en interacción con su cuidador a pesar de que el investigador hace un mayor uso de estas estrategias que el cuidador.
- Se establece una mayor proximidad física en la interacción del cuidador con el niño propiciada mayormente por este último.

### 3.2.Triada NPI:

- El niño establece mayormente conductas de contacto ocular cuando se encuentra en interacción con el investigador (El investigador busca más el contacto ocular con el niño que el cuidador).
- El investigador de manera individual tiene una mayor presencia de las conductas de Imitación de acciones y/o emociones con valor social en contraste con el cuidador.

- Las conductas en relación a la Espera de los turnos conversacionales se observan presentes en el niño en mayor medida cuando se encuentra en interacción con el investigador en contraste con el cuidador.

Las conductas de Atención conjunta, imitación de acciones y/o emociones con valor social, lenguaje corporal y postura son presentadas similarmente por el niño en ambas configuraciones.

Presencia de los aspectos temáticos

Prosigamos nuestro análisis pasando de lo general a lo particular de las conductas generales previamente presentadas a las conductas específicas como son los aspectos temáticos que las constituyen, utilizamos el mismo criterio aplicado en las categorías para establecer las que conforman el 1° cuartil.

Se debe agregar que los aspectos temáticos que conforman el 1° cuartil pertenecen a las categorías previamente expuestas con excepción del contacto físico debido a que ninguno de sus aspectos temáticos se presenta en este cuartil.

### 3.1.Triada NPC:

Únicamente 5 de 62 conductas específicas están presentes en el 1° cuartil, el 8% de los aspectos temáticos totales.

Las conductas específicas que conforman el 1° cuartil en el niño como en el cuidador son:

- Establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada (4.1)
- Prestar atención al mismo objeto sin que ninguno lo allá propiciado directamente (6.5)
- Autorregulación de la conducta en función de la conducta previa del interlocutor (2.3 – 2.4)

### 3.2.Triada NPI:

Únicamente 7 de 62 conductas específicas están presentes en el 1° cuartil, el 11% de los aspectos temáticos totales.

Las conductas específicas que conforman el 1° cuartil en el niño como en el investigador son las mismas previamente mencionadas en la 1° configuración NPC:

- Establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada (4.1)
- Prestar atención al mismo objeto sin que ninguno lo allá propiciado directamente (6.5)
- Autorregulación de la conducta en función de la conducta previa del interlocutor (2.3 – 2.4)

La investigadora presenta cuatro aspectos temáticos más en la conformación del 1° cuartil:

- Modificación de postura del portador para contribuir a la permanencia de la triada (4.5)
- Externar opinión con base al portador en relación o no a su vida personal (11.2)
- Plantear interrogantes en relación a las ilustraciones y/o texto del portador obteniendo o no respuesta verbal o conductual por el interlocutor (11.5 – 11.6).

Se observó que se presentó una mayor presencia de las conductas de atención conjunta en los adultos sea cuidador o investigador.

### Frecuencia diversificada cuidador – investigador

Tabla 15 De Análisis Diversificado Cuidador – Investigadora

Total de Aspectos temáticos observados en las 26 triadas.	Total aportado por cada configuración de triada.		Distribución interna de las configuraciones;	N	%
	1. Adulto cuidador, niño y portador	2. Adulto investigador, niño y portador			
<b>4019</b>  (Es decir el 100% de la frecuencia)	Dos configuraciones internas distintas;			1.	21% (844/4019)
	1. NC	2. NI	Distribución interna de las configuraciones;	NC	31.32% (1259/4019)
	52.32%	47.67%		C	
	(2103 de los aspectos temáticos totales observados)	(1916 de los aspectos temáticos totales observados)		2.	20.42% (821/4019)
			NI I	27.24% (1095/4019)	

La triada NPC representa el 52.32% de los aspectos temáticos totales mientras tanto la segunda configuración NPI representa el 47.67% restante, de modo que existe una distribución afín en ambas configuraciones.

Similarmente se presenta la distribución interna de ambas triadas:

#### 3.1.Triada NPC:

El niño representa el 21% de los aspectos temáticos totales y el cuidador el 31.32%.

#### 3.2.Triada NPI:

El niño representa el 20.42% de los aspectos temáticos totales y el investigador el 27.24% restantes.

Existe una mayor representación de la frecuencia aportada por los adultos en ambos casos por consiguiente se reafirma el planteamiento que cita; entre mayor presencia mayor frecuencia considerando que las categorías que representan mayor frecuencia son las que pertenecen al 1° cuartil con respecto a la presencia con excepción de la categoría de Contacto físico que es sustituida por la categoría de Espera de turno conversacional.

De manera particular el análisis nos permite observar lo siguiente en torno a las categorías:

Tabla 16 Frecuencia por Participante

Eje clasificatorio	Categoría	Configuración de la triada	Participante de la triada	Frecuencia por participante	Frecuencia de la configuración interna de la triada	Frecuencia general de la categoría
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	Niño	N	.87%	1.07%	1.82%
		Cuidador	C	.20%		
		Niño	N	.46%	.74%	
		Investigador	I	.28%		
	Regulación temporal del intercambio social.	Niño	N	3.13%	4.46%	8.95%
		Cuidador	C	1.33%		
		Niño	N	3.33%	4.48%	
		Investigador	I	3.15%		
	Lenguaje corporal	Niño	N	.23%	.25%	.84%
		Cuidador	C	.02%		
		Niño	N	.56%	.58%	
		Investigador	I	.02%		
	Habilidad de mantener la atención.	Niño	N	0%	.20%	.23%
		Cuidador	C	.20%		
Niño		N	0%	.03%		
Investigador		I	.03%			
Estrategia para llamar la atención.	Niño	N	.02%	1.43%	3.30%	
	Cuidador	C	1.41%			
	Niño	N	.02%	1.87%		
	Investigador	I	1.82%			
Buscar proximidad física.	Niño	N	.51%	2.3%	4%	
	Cuidador	C	.30%			
	Niño	N	.10%	1.64%		
	Investigador	I	.05%			
Contacto ocular.	Niño	N	.25%	.50%		
	Cuidador	C	.25%			
	Niño	N	.23%	.46%		
Investigador	I	.23%				

Atención conjunta	Contacto físico.	Niño	N	1.30%	2.36%	.96%	
		Cuidador	C	1.05%			
	Vocalización de holofrases	Niño	N	1.41%	1.64%	4%	
		Investigador	I	.23%			
		Niño	N	.33%	0%		.33%
		Cuidador	C				
	Dialogar en torno a la lectura.	Niño	N	.33%	0%	.66%	
		Investigador	I				
	Atención conjunta.	Niño	N	1.59%	12.72%	22.90%	
			Cuidador	C	11.13%		
Investigador		N	1.43%	10.18%			
		I	8.79%				
Niño		N	3.59%	9.79%			
		Cuidador	C	6.20%			
Investigador	N	2.61%	6.84%	16.64%			
	I	4.23%					
Sin especificar	Postura	Niño	N	7.79%	32.39%		
		Cuidador	C	7.23%		15.02%	
		Investigador	I	8.48%		17.36%	
	Espera de turno conversacional.	Niño	N	1.17%	3.20%		
		Cuidador	C	2.02%			
		Investigador	I	1.48%	3.07%	6.28%	

- La categoría de Postura tiene mayor frecuencia en la triada NPI contribuyendo con un mayor número de conductas el investigador (en la configuración NPC la mayor contribución es aportada por niño).
- La categoría de Dialogar entorno a la lectura presentó una mayor frecuencia en la triada NPC contribuyendo con un mayor número de conductas los adultos, particularmente el cuidador en contraste con el resto de los participantes.
- Así mismo existe una mayor frecuencia aportada por CNP en la categoría de Atención conjunta y Espera de turno conversacional contribuyendo con un mayor número de conductas los adultos particularmente el cuidador.

- La categoría de Regulación temporal del intercambio social tiene una frecuencia similar en ambas triadas contribuyendo con un mayor número de conductas los niños en contraste con el cuidador e investigador.

Resultó que se presentaron un mayor número de aspectos temáticos en la triada NPC, hay que mencionar además que estas 5 categorías con mayor frecuencia representan el 87.16% de la frecuencia total así mismo las otras 8 categorías representan el 12.84% restante.

#### Frecuencia de los aspectos temáticos

Continuando con la lógica previamente establecida pasamos de lo general a lo particular consideramos ahora la distribución de los aspectos temáticos en relación con su frecuencia:

- El establecimiento de una postura óptima para la conservación de la triada (4.1) es la conducta con mayor frecuencia dentro de ambas configuraciones con una diferencia considerable en contraste con el resto de aspectos temáticos.
- Inicio de la atención conjunta obteniendo respuesta (6.1) es la conducta que le procede a la previamente mencionada con referencia al cuidador, debido a que se repite un mayor número de veces por encima del resto (tiene una alta frecuencia en ambos adultos).
- Plantear interrogantes en relación a las ilustraciones o texto del portador obteniendo una respuesta verbal o conductual por el interlocutor (11.5) y externar su opinión con respecto al portador en relación o no a su vida personal (11.2) son conductas que tienen una mayor frecuencia en el cuidador e investigador.
- Plantear interrogantes en relación a las ilustraciones o texto del portador sin obtener una respuesta verbal o conductual por parte de su interlocutor (11.6) es una conducta que se presenta con gran frecuencia en el investigador.
- Permanecer en el mismo lugar cuando el interlocutor le está comunicando algo (2.4) es una conducta que se presenta con una alta frecuencia en el niño en la triada INP.
- Cambios de tono de voz como estrategia para llamar la atención (14.1) es una conducta con mayor frecuencia en el investigador que en el cuidador.
- El cuidador regula su conducta con mayor frecuencia con respecto a la conducta previa del niño que el investigador (2.3).
- El niño regular con más frecuencia su conducta (2.4) en relación a la conducta previa del investigador que del cuidador.

Las relaciones que se pueden observar con base en los datos es que existe mayor iniciativa de los adultos para iniciar la atención conjunta en contraste con los niños sin embargo existe una gran respuesta por estos últimos, hay que mencionar además que los niños responden mayoritariamente cuando el diálogo es entablado con su cuidador. No obstante, existe una mayor permanencia del niño en la interacción con el investigador, puesto que regula más su conducta con este que con el cuidador.

Es importante mencionar que al considerar solo las categorías y aspectos temáticos con mayor – menor presencia y frecuencia dejamos de lado por cuestiones prácticas de la investigación una gran cantidad de información que puede ser retomada por futuras investigaciones.

## Conclusiones

### Resolución de preguntas de investigación y objetivo

La contribución de la lectura compartida dialógica del libro álbum a las conductas relacionadas con la atención conjunta y habilidades pragmáticas en el niño autista se pueden apreciar en distintas formas.

- Atención conjunta;

Podemos observar en los resultados que entre mayor frecuencia en la atención conjunta se propició una mayor interacción dialógica, lo cual nos permite pensar que a partir de la atención conjunta el cuidador o investigadora puede dirigir el diálogo, porque conoce los focos de interés del niño y también lo guía a sus propios focos de atención por medio del libro.

Lo anterior a través de tres dispositivos lingüísticos como son: el vocativo de atención (Mira apuntando con el dedo hacia algún elemento particular), el niño señala y el adulto pregunta, “¿qué?” (pide que evoque lo que está observando) y cuando el cuidador o investigador etiqueta con nombres propios los elementos que el niño está señalando.

La atención conjunta pasa por dos momentos primordiales: la intersubjetividad primaria ante la cual el niño tiene un rol pasivo es decir que responde a la solicitud de atención conjunta iniciada por el adulto, pero no es capaz de iniciarla el mismo pues siempre dependerá del adulto y la intersubjetividad secundaria en la cual el niño tendrá un rol activo, reconoce el foco de atención compartida y es capaz de solicitarlo el mismo. Podemos observar que los participantes de la investigación presentaron la segunda intersubjetividad, es decir, reconocen la intención de un intercambio comunicativo.



Pudimos confirmar los resultados de la investigación de Escorcía (2012) retomada en el marco teórico ya que logramos observar una relación entre la atención conjunta y la capacidad de comunicación dialógica. Sin embargo, la conducta de imitación se presenta con mayor frecuencia en los niños a pesar de que estos presentan con menor frecuencias que los adultos la atención conjunta y las habilidades pragmáticas, lo cual nos confirma que no existe una correlación directa entre la imitación y las conductas previamente mencionadas.

- Habilidades pragmáticas

Las habilidades pragmáticas son habilidades del lenguaje que nos permiten comunicarnos de forma competente con otros en diferentes contextos, estas habilidades aunadas a la atención conjunta son la base de las habilidades sociales.

De manera general considerando los niños en contraste con los adultos de éste estudio podemos apreciar que no existe una relación entre atención conjunta y habilidades pragmáticas. Sin embargo, lo anterior cambia si analizamos las configuraciones internas de las triadas en la cual se manifiesta que ante mayor atención conjunta mayor conductas de habilidades pragmáticas. El niño autista no presenta variación significativa entre la frecuencia de habilidades pragmáticas manifestadas con adulto cuidador o investigadora, posiblemente porque las habilidades pragmáticas permiten comunicarse de manera acertada con diferentes interlocutores y en diferentes contextos.

Los resultados concuerdan con lo expuesto en el marco teórico por Baixauli (2004), los niños autistas realizaron intervenciones cortas. Es decir, las respuestas que manifiestan son limitadas y en gran medida se circunscriben a afirmaciones o negaciones. Sin embargo, identifican acertadamente los cambios de turnos conversacionales en gran número de las ocasiones lo que nos permite pensar que en el proceso de adquisición de la competencia conversacional la lectura compartida dialógica colabora a que los niños aprendan a prestar atención a los denominados puntos de transición expuestos brevemente en el marco teórico.

La presente investigación nos permite reflexionar en torno a la posibilidad que existe de que el autista se comunique de forma diferente, empleando conductas de atención conjunta y habilidades pragmáticas que han pasado desapercibidas para los padres, docentes y profesionales de la materia, por esperar observar una comunicación convencional pasando por alto las habilidades previas a esta, así como las conductas por debajo del habla. Siendo el libro álbum en su modalidad de lectura compartida dialógica un espacio neutral donde ambas formas de comunicación pueda coexistir y complementarse para lograr establecer o mejorar la vía de comunicación.

Las investigaciones han demostrado que el lenguaje icónico como el empleado en la logopedia ha tenido buenos resultados cuando se trata de establecer vías de comunicación entre autistas y familiares e incluso las personas que conforman su ambiente próximo. En el caso de nuestra investigación el lenguaje icónico grafico del libro álbum propicia focos de interés y atención comunes con quien se está compartiendo la lectura, así como también la trasmisión de ideas y experiencias personales propiciando la necesidad de interacción entorno a lo antes mencionado. Si consideramos aspectos más específicos presentes dentro de la investigación podemos decir lo siguiente:

Como pudimos observar en el apartado de resultados en el caso de los niños 4 de las 13 categorías acaparan el 75.98% de las conductas observadas totales, mientras que en el caso del adulto se puede observar una distribución más homogénea con respecto al total de conductas observadas, con lo cual podríamos decir que existe un repertorio más amplio y variado de conductas en el adulto, mientras que en el niño son más limitadas pero con una mayor repetitividad (conductas restringidas pero adquiriéndolas pueden potencializar habilidades sociales importantes).

Podemos observar que el niño manifiesta un mayor número de veces conductas relacionadas con la regulación del intercambio social lo que nos dice que existe una mayor apertura por parte del niño de establecer conductas de interacción en contraste con el adulto. No obstante, habría que cuestionarnos qué significado tiene dicho fenómeno, es una acción repetitiva o tiene una intención comunicativa.

En el caso de los adultos podemos observar que presentan en un mayor número de ocasiones conductas relacionadas a la atención conjunta. Es decir, buscan establecer un mismo foco de interés con el niño con una intención comunicativa, lo cual podemos observar en los aspectos temáticos del apartado de resultados que pertenecen al 1º cuartil. Lo cual nos deja ver que la intención comunicativa predominante en los niños como en los adultos son expresadas con conductas distintas, mientras que en los primeros lo externalizan mayoritariamente con conductas de habilidades pragmáticas, los adultos con conductas relacionadas a la atención conjunta. En el caso de la investigadora se pudo observar que es quien propicia en mayor frecuencia el contacto ocular que es una observable de atención conjunta, tal parece que el conocimiento de las observables conductuales planteadas así como el reconocimiento de la importancia que estas tienen para el desarrollo de la comunicación en los niños autistas propicio que se buscara establecerlas mayoritariamente logrando una mayor respuesta por el niño, lo que nos deja pensar que si el

cuidador también se concientiza sobre la importancia de éstas en el desarrollo del niño es probable se lograra una mejor respuesta a la interacción comunicativa que tiene el cuidador con respecto al niño.

Es importante mencionar que los niños tienen mayores conductas de habilidades pragmáticas cuando se encuentran en interacción con el cuidador, pero éste no reacciona satisfactoriamente ante ello, mientras que el adulto investigador propicia estas habilidades, pero no obtiene una apropiada respuesta del niño.

La investigadora tiene una mayor presencia de conductas observables que pertenecen a la categoría de dialogar entorno a la lectura. Sin embargo, el niño manifiesta esta categoría mayormente cuando se encuentra en interacción con el adulto cuidador, posiblemente porqué el contexto en el que sitúa el portador el cuidador es familiar para el niño propiciando allá una mayor respuesta por parte de éste.

Podemos observar que el adulto cuidador regula su conducta en mayor medida con respecto a la conducta previa del niño que la investigadora, lo que contrasta con que el niño regula su conducta mayormente ante la investigadora que ante el cuidador. Este contraste nos sugiere que el adulto cuidador regula su conducta en relación a la conducta previa del niño porque responde a sus exigencias, pero el niño regula su conducta más ante la investigadora posiblemente por la exigencia de ésta hacia él.

Esta investigación se interesó en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los aspectos de atención conjunta y habilidades pragmáticas que tienen mayor-menor presencia y frecuencia en las sesiones de lectura compartida?

Se puede decir que el objetivo de la investigación se cumplió pues el análisis que se realizó permitió que se describieran estas dos variables tanto en las triadas de niño-portador-cuidador y niño-portador-investigadora.

Discusión de resultados inesperados

Se puede decir que, en las sesiones de lectura los niños tienden a interactuar con mayor frecuencia cuando su cuidador es quien la realiza. Algo que puede estar limitando el desarrollo de estas habilidades es que a los niños se les trata como personas que no son capaces de dar una respuesta, es necesario explicar a los padres y maestros que deben seguir potenciando esas áreas que siguen en construcción y se tendrá un gran impacto si lo hacen desde edades más tempranas; tratarlos

como niños que están desarrollando estas habilidades para que puedan propiciarlo y como lectores activos que también tienen intenciones de comunicar.

Nuevas preguntas de investigación, muestras y abordajes

Dicho lo anterior podría resultar interesante:

1. ¿Se obtienen resultados afines si la muestra de la población es más grande?
2. ¿Existen diferencias significativas en las conductas de atención conjunta y habilidades pragmáticas con el resto de los trastornos que conforman el Espectro Autista?
3. ¿Qué acontece con estas habilidades en etapas más tempranas y más tardías del desarrollo?
4. ¿La lectura compartida dialógica del libro álbum promueve un ambiente favorable para las conductas comunicativas en una intervención con los familiares de niños autistas?
5. ¿La lectura compartida del libro álbum es una herramienta adecuada para el diseño de una intervención que potencialice las habilidades comunicativas por debajo del lenguaje en la población autista?

Implicaciones teóricas y prácticas de la investigación

Con respecto al establecimiento del diagnóstico en la actualidad existe una gran controversia entre los profesionales de los distintos campos de estudio interesados en esta condición a causa del desconocimiento de la génesis, así como la inexactitud de los criterios diagnósticos para la clasificación de cada trastorno dentro del espectro autista.

Por otra parte, hay un común acuerdo en reconocer el deterioro en habilidades sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas no obstante surge una complicación al determinar el grado y forma en las que se encuentran comprometidas estas capacidades a causa de las diferencias significativas existentes de autista a autista.

Acorde con lo anterior distinguimos en la investigación que cada participante expresa, vive y manifiesta su condición de forma única. Sin embargo, esto no debería confrontarse con el esfuerzo de las áreas de conocimiento que buscan establecer criterios de clasificación interna para el Espectro Autista ya que buscan adaptar las intervenciones lo más precisamente posible a cada grupo de características que conforman cada condición.

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico resaltamos la importancia de reconocer las limitaciones de la condición autista en las primeras etapas del desarrollo contribuyendo a una intervención temprana para un mejor pronóstico. Por consiguiente, esbozamos que la lectura compartida dialógica del libro álbum como conciliadora de habilidades pragmáticas y atención conjunta propiciara que este pronóstico sea aún más favorable ya que involucra al niño de manera directa con su cuidador, pero también permite involucrar al resto de la familia en el proceso de lectura en sus primeras etapas de desarrollo.

Acorde con lo previamente mencionado apreciamos en los resultados que el niño presenta un mayor número de conductas de atención conjuntas y habilidades pragmáticas en interacción con su cuidador en contraste con el investigador. Lo anterior con base en que en el 69.23% de las categorías el niño presenta un mayor número de conductas cuando está en interacción con su cuidador, solo en el 23.07% de las categorías el niño presenta un mayor número de conductas en interacción con la investigadora, mientras que en el 1.69% de ellas presenta el mismo número de conductas en ambas configuraciones internas de las triadas.

#### Recomendaciones para otras investigaciones

Por lo que se refiere a las recomendaciones que consideramos convenientes para futuras investigaciones las enlistamos a continuación:

1. Aumentar el número de participantes
2. Pensar el estudio con todo el Espectro autista
3. Incrementar el rango de edad de los participantes
4. Integrar ambos padres a las sesiones de lectura de ser posible
5. Diseñar sesiones de lectura compartida controladas con mayor: duración en tiempo y extensión, así como con una secuencia bibliográfica organizada con temáticas específicas

#### Relación de los resultados con estudios previos

Constatamos que cada individuo de nuestra población de estudio tiene capacidades o habilidades lingüísticas distintas; tanto limitaciones de habla como de comprensión, así como también diferencias significativas en la presencia y frecuencia de conductas relacionadas con atención conjunta y habilidades pragmáticas. Lo cual consideramos que tiene una estrecha relación con la incapacidad o limitaciones sociales y afectivas que presentan cada uno de manera particular. El mayor número de conductas observadas presentes en una triada es del 58.06% de las conductas

totales, mientras que el menor número de conductas fue de 19.35%, lo cual nos permite comprobar que el comportamiento reflejado de un niño autista a otro es muy diverso.

Precisamente las características tempranas del Trastorno del Espectro Autista (TEA) establecidas en la actualidad tienen que ver con limitaciones significativas de la atención conjunta o compartida, en conductas tales como:

- Incapacidad para señalar con la mano, para solicitarle a otro focalice su atención en algo en particular.
- Incapacidad para seguir con la mirada lo que otro señala con la mano.

Los resultados nos permiten observar que los adultos presentan con mayor frecuencia la atención conjunta, al solicitarle a los niños por medio de la conducta de señalar con su dedo índice que focalice su atención en el mismo foco de interés de él, en la mayoría de las ocasiones los niños responden ante dicha solicitud observando lo que se le está señalando. Es decir, que los niños autistas responden de manera adecuada a la iniciativa de atención conjunta propiciada por su interlocutor, al menos dentro de una sesión de lectura compartida.

No conforme con lo anterior podemos apreciar en los resultados que los niños, aunque con menor frecuencia que los adultos también presentan conductas de atención conjunta. Es decir, utilizan el gesto de señalar con su dedo índice un foco de interés para que sea focalizado por su interlocutor obteniendo una respuesta acertada en casi la totalidad de las ocasiones.

Con lo cual podemos decir que, si bien se presenta con poca regularidad la conducta de atención conjunta en el niño autista, no representa una incapacidad como tal, ya que se presentó en todas las triadas con una frecuencia variable, así como tampoco resulta una incapacidad focalizar su atención en lo que se le está solicitando, como previamente ya mencionamos responde acertadamente en la gran mayoría de las ocasiones a las iniciativas de atención conjunta manifestadas por su interlocutor.

Además de las limitaciones previamente mencionadas las investigaciones actuales manifiestan como conductas a observar para la detección del autismo las que presentamos a continuación: a.

Contacto ocular limitado

- b. Dificultad para la atención conjunta
- c. Comunicación poco convencional
- d. Comprensión pobre del lenguaje
- e. Dificultad para compartir emociones

- f. Ausencia de gestos convencionales y simbólicos
- g. Uso limitado de sonidos y repertorio de consonantes

Es importante mencionarlas ya que precisamente estas conductas son las que proponemos que propicia la lectura compartida del libro álbum aunados a algunas otras más específicas que hemos podido observar a lo largo del desarrollo del presente trabajo y no están contempladas dentro de las investigaciones actuales de manera particular. Recordamos mencionadas conductas ya que al dialogar con los resultados de la presente investigación podemos decir lo siguiente:

- a. El contacto ocular lo observamos con mayor frecuencia en el niño que en el adulto tanto en el caso del cuidador como de la investigadora, ante la iniciativa de contacto ocular propiciada por el niño existe una mayor respuesta del cuidador que de la investigadora, lo cual nos permite plantearnos dos cosas la primera, que la lectura compartida del libro álbum posibilita o propicia en el niño la búsqueda de un establecimiento ocular con su interlocutor y, dos, que el adulto investigador ajeno en muchos de los casos a la población autista no sabe cómo reaccionar o responder al contacto ocular propiciado por el autista por su escasa relación con este, lo que nos hace reflexionar en las formas de evaluar al menos estas conductas en la población autista y preguntarnos, ¿en qué grado la investigadora la está limitando?
- b. Al hablar de atención conjunta hablamos como ya mencionamos previamente de una dificultad para compartir focos de atención e interés. Sin embargo, no hablamos de una imposibilidad como muchos de los teóricos lo presentan, consideramos que conductas como contacto ocular y contacto físico son indispensables para la atención conjunta ya que propician el compartir intereses, los niños presentan estas conductas específicas de la atención conjunta con mayor frecuencia que los adultos tanto cuidador como investigadora, lo cual nos permite formularnos que existen muchos aspectos de la atención conjunta que las investigaciones actuales aún no están considerando.
- c. En la actualidad existe una gran polémica entre los profesionales que estudian la condición autista, algunos defienden la idea de que el autismo es una forma de coexistir en el mundo y no se les debe obligar a comunicarse de forma convencional, por otro lado, existen muchas intervenciones encaminadas a que los autistas logren desarrollar vías de comunicación alternas como la logopedia, lo cierto es que la observación nos permite decir que los autistas no se comunican convencionalmente, pero ello no quiere decir que no tengan una forma

propia de hacerlo y que tal vez no la hemos logrado descifrarla aún o bien que no tengan la intención de hacerlo.

Podemos observar en los resultados que estos tienen intenciones comunicativas al manifestar con el gesto de negar o asentir con la cabeza acuerdos o desacuerdos con base a lo observado en el portador o por lo expresado por los adultos, o manifestar su opinión de manera verbal a través de una vocalización, protopalabra o una frase completa. Los resultados nos reflejan que al menos en el 50% de las ocasiones que el adulto le formulo una pregunta esta fue respondida. Es importante resaltar que también los niños autistas expresaron opiniones y formularon interrogantes a los adultos.

- d. Observamos comprensión del lenguaje por parte de los niños autistas de la presente investigación, en las respuestas que manifestaban tras las preguntas que les planteaban tanto el cuidador como la investigadora, ya que sus respuestas eran congruentes y/o acertadas en la gran mayoría si no es que en todas las ocasiones.

Existe un predominio de interrogantes relacionadas a los elementos manifestados en el portador y por ende un mayor número de respuestas relacionadas con este, lo cual nos permite pensar que la lectura compartida del libro álbum al evocar gráfica o visualmente los elementos al aquí y ahora colabora con una mayor comprensión del autista a las preguntas planteadas teniendo como consecuencia un mayor número de respuestas congruentes y acertadas, lo cual se puede contrastar con las preguntas realizadas en relación a elementos que no se encuentran presentes, por ejemplo, cuando se les preguntaba por sus hermanos o sus juguetes; ya que éstas obtuvieron un menor número de respuestas que las previamente mencionadas.

- e. Los niños manifestaron un mayor número de veces que los adultos tanto cuidador como investigadora la expresión convencionalmente denominada sonrisa tras observar la ilustración en el portador o bien tras una conducta previa de su interlocutor en relación al portador, lo cual nos permite decir que el portador funge como motivo para lo anterior.
- f. Existen al menos dos gestos convencionales presentes en los niños en el momento de la lectura compartida del libro álbum estos son asentir y negar con la cabeza, lo cual nos habla de que utilizan poco frecuentemente estos gestos sin embargo no están ausentes. Estos gestos convencionales son observados cotidianamente en el entorno próximo posiblemente por lo anterior lograron adaptarlo a su repertorio de conductas por que constantemente están



expuestos a ellos, lo cual nos permite formularnos que sucedería si hacemos parte de su entorno próximo otros gestos convencionales de manera más acentuada.

- g. Al tener contacto con el libro álbum los niños autistas incrementaban sus vocalizaciones, tras observar las distintas páginas manifestaban sonidos diversos en relación a lo observado, los niños con mejores habilidades de habla externaban opiniones, interrogantes o evocaban los elementos de la ilustración. Lo anterior en contraste con el primer acercamiento que se tuvo con ellos en el cual no estaba el libro álbum de por medio.

Como podemos corroborar en el marco teórico en la actualidad existen diversas teorías que busca explicar los principales rasgos del autismo entre las cuales están las que mencionamos a continuación:

- Teoría de la disfunción ejecutiva la cual explica los rasgos del autismo por la incapacidad de cambiar de foco de atención y la incapacidad de planificación de acciones. En el caso de la investigación se presentaron en todas las triadas conductas de atención conjunta relacionadas con el cambio de focos atencionales, así como también se presentaron conductas relacionadas con la regulación temporal del intercambio social vinculadas con la capacidad de planificar acciones, lo cual nos permite proponer que existe una limitación de estas conductas pero no una incapacidad completa del niño autista entorno a ellas.
- Teoría de la coherencia central débil la cual propone que las personas con autismo perciben el mundo de forma fragmentada. Es decir, se centran en los detalles pequeños y locales de una escena, por lo cual pueden tardar más en percibir el contexto general. En la lectura compartida del libro álbum del niño autista con su cuidador o investigadora, podemos apreciar que el niño hace alusiones a elementos en particular, pero sin perder de vista la situación general reflejada en el portador, ejemplo de ello:

N. Mira el pan

N. Lo está comiendo.

(En algunas ocasiones suelen confundirse con la situación que refleja la ilustración o le suman elementos particulares como) N. Está comprando en el Mega.

Aunque el texto del portador diga. En el mercado o en la panadería compro cosas cada día. Lo anterior nos permite decir que el niño autista si percibe la situación completa que muestra el portador aun que frecuentemente relaciona la observado con lo vivido en su cotidianidad.

- Teoría de la ceguera mental la cual postula un retraso en el desarrollo de la teoría de la mente en los autistas, con lo cual hace referencia a una limitación en ponerse en el lugar del otro, así como para anticipar o entender las conductas de los otros. Sin embargo, podemos apreciar en los resultados que los niños presentaron en el 92.30% de las triadas conductas de regulación temporal del intercambio, aunque con una baja frecuencia, lo cual nos permite decir que, si anticipa y entiende en cierto grado las conductas de los otros al modificar la suya en relación a la conducta previa de su interlocutor, con distintas finalidades.

Podríamos definir a la lectura compartida del libro álbum llevada a cabo con los niños autistas en la presente investigación como lectura dialógica, ya que se realizó interacción con el oyente como: hacer preguntas, dar retroalimentación, seguir los intereses del niño así como ajustar el diálogo de acuerdo a la edad y condición.

La interacción con el oyente previamente mencionado se presenta en dos modalidades

1. Habla inmediata:

Con comentarios acerca del aquí y ahora sobre el texto leído o las ilustraciones observadas, así como interrogantes planteadas en base a ello. Ante la cual podemos observar en los resultados que existe una mejor respuesta de los niños autistas ante este tipo de habla que ante el habla no inmediata.

2. Habla no inmediata:

Comentarios en relación a la vida cotidiana, conocimiento general e inferencias no visibles en el texto o ilustraciones del portador.

Esta última modalidad de habla también es empleada por el niño autista aun que en menor medida que la primera, sin embargo, podemos observar que el libro álbum posibilita que se evoquen elementos no presentes pero que tienen estrecha relación con lo que está siendo observado, es lo que Díaz (2007) propone como la triada semiótica. Limitaciones de la investigación

La limitación dentro de la investigación responde a la falta de diagnóstico pues muchos no cuentan con uno, encontrar la población con las edades que se requerían dado que en los CAM hay niños con TEA, pero no todos cumplen con los criterios de síndrome de Asperger y tampoco con la edad, por lo que contamos con un grupo reducido. Importancia y significado del estudio

“La Psicología de la Educación como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio y unos marcos teóricos y conceptuales propios” (Coll, 1983, p.173) Como

psicólogas educativas podemos agregar a este planteamiento que también nos compete como profesionales de la educación entender todo proceso de enseñanza- aprendizaje que se da en espacios informales, así como también conocer el desarrollo de los procesos cognitivos en personas diagnosticadas con trastornos del desarrollo. Permittiéndonos diseñar e implementar estrategias que favorezcan la adaptación a su medio familiar y social.

Cabe resaltar que el Trastorno del Espectro Autista ha incrementado considerablemente en los últimos años y a pesar de ello es una problemática poco abordada. La mayoría de las investigaciones tienen una connotación biológica perspectiva que aún no nos abona la causa del trastorno, es prudente cuestionarnos si tenemos que permanecer pasivos hasta encontrar la causa o abordar esta problemática desde nuestra disciplina haciendo lo que nos compete como psicólogas educativas, es decir, educar los síntomas potencializando las capacidades.

Un aspecto importante que nos llevó a interesarnos por esta condición de vida es el poco conocimiento que existe al respecto en el municipio de San Juan del Río, Querétaro aunado a ello la enorme inquietud e interés de acercarnos a una temática que nos llena de retos, pero también de satisfacción al poder poner en práctica todo lo aprendido en nuestra formación universitaria con la finalidad de contribuir a una sociedad más empática y tolerante.

## Bibliografía

- Alessandri, M., Mundy, P., Tuchman, R. (2005). Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Rev Neurol*, 137-141.
- APA (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5° ed.). (A. P. Association, Ed.) México: Medica Panamericana.
- Aravena, P. et al (2008). Características de la atención conjunta y el desarrollo comunicativo en lactantes sanos entre 12 y 15 meses. (Tesis de licenciatura de la Universidad de Chile). Chile.
- Baixauli, I. (2016). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TDAH y niños con TEA. *Asociación Científica de Psicología y Educación*, 682-689.
- Baixauli, I. et al. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 69-79.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: un trastorno específico de "ceguera de la mente". *International Review of Psychiatry*, 81-90.
- Baron-Cohen, S. (2010). Autismo y Síndrome de asperger. (S. Chaparro, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Bedia, R. (1998) Deficiencias sociales severas, autismo y otros trastornos profundos del desarrollo. En: Alonso, *Personas con discapacidad, perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (págs. 1027-1101). España: Siglo XXI.
- Bedia, R. (s.f.). Habilidades comunicativas y sociales de los niños pequeños preverbales con autismo. En Riviére, *El niño pequeño con autismo* (p. 37-51). Salamanca: APNA.
- Belichon, G. (1998). La comprensión verbal en el autismo: ¿alteraciones morfosintácticas, semánticas o conceptuales? En *La esperanza no es un sueño: Actas del V Congreso Internacional Autismo-Europa* (págs. 459-474). Barcelona: Escuela libre.

- Coll, C. (1983). Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico- práctica. *Estudios de psicología*, 14. 168-193. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/65890.pdf>
- Delval, J. (s.f.). *Psicología Educativa*.
- Escorcía, C. (2012). Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 49-57.
- Escudero, A., Carranza, J., Huéscar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de psicología*, 29(2), 404-412. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿Un género en Construcción?* Catalejo: Grupo editorial Norma.
- Hobson, R. (s.f.). Autismo infantil: la importancia del compromiso afectivo. En A. R. Martos, *El niño pequeño con autismo* (págs. 23-36). Madrid: APNA.
- Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión . *Educación XX1*, 303-324.
- Mesa, M. (2013). *El libro álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología* 48(2), 53-56.
- Newson, E. (s.f.). La pragmática del lenguaje: un remedio para el déficit central de los niños con autismo de dos y tres años. En Riviére, *El niño pequeño con autismo* (p. 52-64). Madrid: APNA.
- Riviére, A. [ETAAPA]. (1980). *Autismo y la Teoría de la mente* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yXa6usvXbkQ>
- Soto, P. (2007). *Atención conjunta y autismo. Estudio en niños preescolares entre 2 y 5 años de edad*. Tesis de la Universidad de Chile.
- Staikova, G. T. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 1275–1283. doi:10.1111

Tordera, J. (2007). Trastorno del Espectro Autista: delimitación lingüística. ELUA, 1-15.

## Definición de aspectos temáticos

---

### ASPECTOS TEMÁTICOS

---

#### 1. Imitación de acciones y/o emociones con valor social:

##### 1.1. **Manifiestar una expresión denominada convencionalmente sonrisa, que socialmente está reconocida como tal, esto a raíz de la situación determinada que refleja la ilustración de la historia leída:**

Modificar el semblante facial lo que permite que se exprese por medio del rostro un gesto denominado socialmente sonrisa, dotando a esa ilustración de una carga simbólica particular en contraste con el resto.

##### 1.2. **Responder con imitación a la acción previa del interlocutor:**

Responder con imitación a la acción previa del interlocutor, es decir imita la expresión facial o la conducta observada en el interlocutor tras la lectura u observación del portador, ejemplo de ello es; que el adulto se toque su panza y al observar esa conducta el niño lo reproduzca también.

##### 1.3. **Responder con una sonrisa a la acción previa del interlocutor:**

Ante una conducta o expresión previa por parte del interlocutor responder con una sonrisa, modificando los gestos faciales para obtenerla.

#### 2. Regulación temporal del intercambio social:

##### 2.1. **Permanecer en el mismo lugar cuando el adulto le está comunicando algo:**

En este caso el niño permanece en su lugar cuando el adulto le está comunicando algo en relación al portador, lo que implica no dejar solo al interlocutor cuando le está hablando.

##### 2.2. **Permanece en el mismo lugar sin poner atención cuando el adulto le está comunicando algo:**

El niño permanece en el mismo lugar cuando el adulto le está comunicando algo, pero no pone atención cuando se le habla o enseña el portador.

---

### **2.3. El adulto regula su conducta en relación a la conducta previa del niño:**

El adulto regula su conducta al modificarla en relación a la conducta o acción previamente externada por el niño lo que nos habla de una espera de turno interaccional, con la finalidad de propiciar que el niño reproduzca nuevamente dicha conducta o bien ampliar el periodo o tiempo de su reproducción, asegurando existan las condiciones óptimas para llevar acabo la lectura compartida y con ello la conservación de la triada; adulto-niño-portador.

### **2.4. El niño regula su conducta en relación a la conducta previa del adulto:**

El niño regula su conducta al modificarla en relación a la conducta o acción previamente externada por el adulto lo que nos habla de una espera de turno interaccional, con la finalidad de propiciar que el adulto reproduzca nuevamente dicha conducta o bien ampliar el periodo o tiempo de su reproducción, asegurando existan las condiciones óptimas para llevar acabo la lectura compartida y con ello la conservación de la triada; adulto-niño-portador.

### **2.5. El adulto espera una conducta por parte del niño:**

El adulto observa al niño regularmente su rostro tras terminar la lectura del texto en la ilustración, la descripción de una página o el portador en su totalidad, con el propósito de conocer cuál será su expresión, reacción, opinión o conducta respecto a ello.

## **3. Lenguaje corporal:**

### **3.1. Asentir con la cabeza:**

Mover la cabeza de arriba – abajo.

### **3.2. Negar con la cabeza:**

Mover la cabeza de derecha – izquierda.

## **4. Postura:**

### **4.1. Establecimiento de postura óptima de la triada (adulto-niño-portador):**

Se establece una posición corporal, una postura favorable para llevar acabo la lectura compartida lo que permite que tanto adulto como niño puedan escuchar, ser escuchados y visualizar las ilustraciones en el portador (postura contribución de ambas partes).

### **4.2. Regulación de postura por el adulto:**

El adulto modifica su posición y postura corporal en relación con el niño y el portador, conservándose la triada (adulto-niño-portador), esto a raíz de que su modificación corporal sea la conveniente para que el portador sea visualizado adecuadamente por el niño y por él, así como que exista la distancia óptima para escuchar y ser escuchado.

---



---

#### **4.3. Regulación de postura por el niño:**

El niño modifica su posición y postura corporal en relación con el adulto y el portador, conservándose la triada (adulto-niño-portador), esto a raíz que su modificación corporal sea la conveniente para que el portador sea visualizado adecuadamente por el adulto y por él, así como también que exista la distancia óptima para escuchar y ser escuchado.

#### **4.4. No hay regulación de postura por el niño o adulto:**

El niño o adulto conserva determinada postura que no es óptima para la lectura compartida y representa un obstáculo para la conservación de la triada; adulto-niño-portador.

#### **4.5. Modificación de postura del portador por el adulto:**

El adulto mueve o modifica la distancia, postura, posición o inclinación del portador con respecto al niño para centrar su mirada en el, llamando su atención sobre este, ante lo cual tiene éxito.

#### **4.6. Modificación de postura del portador por el adulto sin éxito:**

El adulto mueve o modifica la distancia, postura, posición o inclinación del portador con respecto al niño para centrar su mirada en él y llamar su atención en la ilustración sin tener éxito.

### **5. Contacto ocular:**

#### **5.1. Contacto ocular entre niño y adulto:**

El adulto y el niño se ven a los ojos, propiciando un contacto ocular.

### **6. Atención conjunta:**

**6.1. Inicio de la atención conjunta por parte del adulto sobre el portador teniendo éxito:** El adulto solicita implícitamente por medio de su conducta de señalar (con su dedo índice) el portador, que el niño focalice su atención en un elemento en particular perteneciente a las ilustraciones en el portador, ante lo cual tiene éxito.

**6.2. Inicio de la atención conjunta por parte del adulto sobre el portador sin tener éxito:** El adulto solicita implícitamente por medio de su conducta de señalar (con su dedo índice) el portador, que el niño focalice su atención en un elemento en particular perteneciente a las ilustraciones del portador, sin tener éxito.

**6.3. Inicio de la atención conjunta por parte del niño sobre el portador teniendo éxito:** El niño solicita implícitamente por medio de su conducta de señalar que el adulto focalice su atención en un elemento en particular dentro del portador, ante lo cual tiene éxito ya que el cuidador observa lo que se le está señalando.

---

---

**6.4. Inicio de la atención conjunta por parte del niño sobre el portador**

**sin tener éxito:** El niño solicita implícitamente por medio de su conducta de señalar que el adulto focalice su atención en un elemento en particular dentro del portador, ante lo cual no tiene éxito ya que el cuidador ignora lo que se le está señalando.

**6.5. Prestar atención al mismo objeto:**

Visualizar las ilustraciones del portador en el mismo momento (adulto-niño);

El adulto y el niño focalizan su mirada y atención en la ilustración del portador, sin que ninguno de los dos lo allá propiciado en el otro, lo que nos habla de una reacción iniciada genuinamente por parte de ambos.

**Diferentes usos de señalar:**

**6.6. Señalar la ilustración para enfatizar un elemento o aspecto particular en el portador (por el niño):**

El gesto de señalar se puede apreciar cuando el niño apunta con su dedo índice en repetidas ocasiones y continuamente un elemento en particular de la ilustración o el texto del portador, aislándolo del resto por lo cual se está enfatizando su importancia.

**6.7. Señalar la ilustración para enfatizar un elemento o aspecto particular en el portador (por el adulto):**

El gesto de señalar se puede apreciar cuando el adulto apunta con su dedo índice en repetidas ocasiones y continuamente un elemento en particular de la ilustración o el texto del portador, aislándolo del resto por lo cual se está enfatizando su importancia.

**6.8. Señalar para reforzar una respuesta verbal u opinión previa (por el niño):**

El niño hace referencia verbalmente a un elemento, aspecto o situación particular en las ilustraciones del portador para después señalarlas con su dedo índice, rectificando lo que acaba de mencionar.

**6.9. Señalar para reforzar una respuesta verbal u opinión previa (por el adulto):** El adulto hace referencia verbalmente a un elemento, aspecto o situación particular en las ilustraciones del portador, para después señalarlas con su dedo índice, rectificando lo que acaba de mencionar.

**6.10. señalar un elemento fuera del portador:**

El gesto de señalar se puede apreciar cuando apuntan con el dedo un elemento externo al portador pero que colabora con éste

---

---

## **7. Contacto físico:**

**7.1. Contacto físico propiciado por el adulto hacia el niño para hacer una petición:** El adulto sujeta o toca al niño corporalmente para solicitarle permanezca o regrese a su lugar, cuando éste tiene la intención de alejarse, posibilitando la lectura compartida y por consiguiente la interacción de la triada (adulto-niño-portador).

**7.2. Contacto físico propiciado por el adulto con base a la situación que refleja la ilustración del portador:**

El adulto toca una parte del cuerpo del niño de acuerdo a lo que este leyendo en el portador.

**7.3. Contacto físico propiciado por el niño hacia el adulto para hacer una petición:** El niño toca o sujeta al adulto corporalmente para hacer una petición, por ejemplo; que regrese la página, posibilitando la lectura compartida y por consiguiente la interacción de la triada (adulto-niño-portador).

---

**7.4. Contacto físico propiciado por el niño hacia el adulto para expresar algo:**

El niño toca corporalmente al adulto para posterior a ello comunicarle su opinión, acuerdo o desacuerdo con respecto al portador, ejemplo de ello es cuando tras tocarle su mano al adulto este voltea y el niño le expresa su desacuerdo hacia la ilustración negando con la cabeza.

**7.5. Contacto físico propiciado por el adulto hacia el niño para expresar algo:**

El adulto toca corporalmente al niño para posterior a ello comunicarle su opinión, acuerdo o desacuerdo con respecto al portador, ejemplo de ello es cuando tras tocarle su mano al niño este voltea y el adulto le expresa su desacuerdo hacia la ilustración.

**7.6. Contacto físico iniciado por el niño hacia el portador para manipularlo:**

El niño toca el libro con su mano de un lado a otro continuamente a modo de caricia o bien lo manipula para lograr un fin determinado.

**8. Buscar proximidad física:**

**8.1. Establecimiento de proximidad física de ambas partes (adulto – niño):**

Se refiere a la existencia de una proximidad física entre los participantes de la lectura compartida, es decir, entre niño y adulto, donde ambos buscaron acercarse corporalmente el uno al otro, permaneciendo a esta distancia voluntariamente.

**8.2. Regulación de proximidad física por parte del adulto:**

El adulto regula su distancia física en relación con el niño y el portador con el propósito de conservar la triada (adulto-niño-portador), se posibilite la lectura compartida, es decir; que se pueda escuchar, ser escuchado así como también se observe el portador, donde la distancia establecida contribuye para ello.

**8.3. Regulación de proximidad física por parte del niño hacia el adulto:**

El niño regula su distancia física en relación con el adulto y el portador, con la finalidad que esta nueva distancia establecida contribuya a la lectura compartida y por consiguiente a la conservación de la triada (adulto-niño-portador), donde se pueda escuchar, ser escuchado y visualizar el portador.

---

**10. Vocalización de Holofrases:**

---

**10.1. Utilizar un término nuevo creado por el niño para designar un elemento de la ilustración:**

La creación y articulación de un término nuevo sin significado aparente para designar a un elemento o personaje del portador, siempre que se hace referencia a él.

**10.2. Evocación del niño de un término sin significado aparente, que utiliza en lo cotidiano:** El niño emplea una frase sin significado aparente, pero que usa en lo cotidiano haciendo referencia a una petición, un desacuerdo, un objeto, una situación o una opinión determinada, entendido como tal por él y el adulto.

**11. Dialogar en torno a la lectura:**

**11.1. Hacer una petición con respecto a la lectura del portador:**

Se externa una petición o deseo que influye en la lectura del portador, ejemplo; solicitar que se cambie la página o que se cierre el portador. **11.2. Externar su opinión con respecto al portador:**

Externar su opinión sobre los personajes, las ilustraciones o las situaciones que se reflejan en el portador, con relación o no a su vida cotidiana.

**11.3. Expresarse verbalmente para manifestar un desacuerdo:**

Externar verbalmente estar en desacuerdo con la situación que refleja la ilustración en el portador, o con la idea u opinión manifestada por el interlocutor.

**11.4. Expresarse verbalmente para manifestar estar de acuerdo o repetir lo que ha dicho el interlocutor previamente:**

Externar verbalmente estar de acuerdo con la situación que refleja la ilustración en el portador, o con la idea u opinión manifestada por el interlocutor o repetir la frase que ha externado su interlocutor.

**Tipos de preguntas y respuestas:**

**11.5. Plantear preguntas en relación a las ilustraciones del portador (obteniendo respuesta verbal o conductual):**

Formular y plantear preguntas en relación a la situación y/o elementos observados en las ilustraciones del portador, obteniendo respuesta.

**11.6. Plantear preguntas en relación a las ilustraciones del portador (sin respuesta):**

Formular y plantear preguntas en relación a la situación y/o elementos observados en las ilustraciones del portador, sin obtener respuesta.

---

**11.7. Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador, con referencia a la vida cotidiana de su interlocutor (obteniendo respuesta):**

Formular y plantear preguntas o interrogantes basadas en la ilustración, pero con una relación directa en la vida cotidiana del interlocutor, obteniendo respuesta.

**11.8. Plantear preguntas en relación a la ilustración del portador, con referencia a la vida cotidiana de su interlocutor (sin respuesta):**

Formular y plantear preguntas o interrogantes basadas en la ilustración, pero con una relación directa en la vida cotidiana del interlocutor, sin respuesta.

**11.9. Plantear preguntas que no tengan una respuesta determinada (con respuesta):**

Formulación y planteamiento de una interrogante que no tiene una única respuesta verdadera, sino que depende del interlocutor con el que se interactúa, donde se obtiene respuesta.

**11.10. Plantear preguntas que no tengan una respuesta determinada (sin respuesta):**

Formulación y planteamiento de una interrogante que no tiene una única respuesta verdadera, sino que depende del interlocutor con el que se interactúa, donde no se obtiene respuesta.

**11.11. Plantear una pregunta con apoyo conductual (con respuesta):**

Formular y plantear la interrogante acompañada del apoyo visual de señalar, es decir se señala el elemento o situación a la que se está haciendo alusión en el portador, donde se obtiene respuesta.

**11.12. Plantear una pregunta con apoyo conductual (sin respuesta):**

Formular y plantear la interrogante acompañada del apoyo visual de señalar, es decir se señala el elemento o situación a la que se está haciendo alusión en el portador, donde no se obtiene respuesta.

**11.13. Generar una nueva pregunta con base a la respuesta previa del interlocutor (con respuesta):**

Se genera una interrogante nueva en base a una respuesta previa del interlocutor, con la finalidad de ahondar o confirmar la información percibida, donde obtiene de nueva cuenta una respuesta.

**11.14. Generar una nueva pregunta con base a la respuesta previa del interlocutor (sin respuesta):**

Se genera una interrogante nueva en base a una respuesta previa del interlocutor, con la finalidad de ahondar o confirmar la información percibida, donde no se obtiene una respuesta.

**11.15. Responder a una interrogante previa de manera errónea:**

---

Se responde la pregunta que ha sido planteada previamente, de manera equivocada esto debido a que; se hace alusión a un tema totalmente diferente y sin una conexión aparente con la pregunta formulada.

**11.16. Responder verbalmente apoyándose en una conducta:**

Responder verbalmente a la pregunta previamente planteada por el interlocutor, apoyando la respuesta en una conducta, Ejemplo; Señalar el elemento al que se ha hecho alusión.

**11.17. Replantear pregunta cuando no ha sido contestada:**

Repetir una interrogante o bien replantearla cuando no ha sido contestada por el interlocutor, con la finalidad de obtener una respuesta, es decir se esfuerza en obtener respuesta o se busca indagar más en la respuesta.

**11.18. Sugerir una respuesta en la pregunta:**

Se formula una interrogante al interlocutor que sugiere ya en su conformación una respuesta.

**11.19 Evocar un elemento del portador o un sonido al observarlo:**

Externa verbalmente el elemento que observa en la ilustración o bien vocaliza un sonido que se relaciona directamente con él.

**12. Espera de turno conversacional:**

**12.1. Lectura del texto sin interrupciones:**

El niño permite que el adulto le lea el texto del portador, mientras permanece en silencio, haciendo caso omiso a los estímulos sonoros del entorno próximo.

**12.2. Espera de turno conversacional:**

Permitir que el interlocutor termine de externar su opinión, plantear sus interrogantes o manifestar sus desacuerdos en relación con el portador para proceder a comunicarle lo propio.

**13. Habilidad de mantener la atención:**

**13.1. Uso de sinónimos en el mismo enunciado para llamar la atención en el portador:**

Utilizar sinónimos en la misma oración (enunciado) emitida oralmente una determinada ilustración o aspecto de esta dentro del portador, con el fin de focalizar la atención del interlocutor en ello, siendo estos sinónimos elaboración personal ya que no son parte del portador textualmente.

**14. Estrategia para llamar la atención:**

**14.1. Modificación de tono de voz como estrategia para llamar la atención:**

---

Usar un tono de voz distinto al utilizado habitualmente o cotidianamente al leer el texto en el portador y/o al expresar una idea con respecto a las situaciones que reflejan las ilustraciones, propiciando obtener la atención del interlocutor, teniendo éxito.

**14.2. Modificación de tono de voz como estrategia para llamar la atención sin tener éxito:** Usar un tono de voz distinto al utilizado habitualmente o cotidianamente al leer el texto en el portador y/o al expresar una idea con respecto a las situaciones que reflejan las ilustraciones, con la intención de obtener la atención del interlocutor en el portador, sin tener éxito.

---





Apéndice 3

Presencia diversificada por aspecto temático

Eje clasificatorio	Categoría	Aspecto temático de la categoría	Presencia		Motivo	
			N	A	N	A
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	1.1	26.92%	3.84%	7/26	1/26
		1.2	19.23%	11.53%	5/26	3/26
		1.3	50%	30.76%	13/26	8/26
	Regulación temporal del intercambio social.	2.1	50%	0%	13/26	0/26
		2.2	38.46%	0%	10/26	0/26
		2.3	0%	<b>80.76%</b>	0/26	21/26
		2.4	<b>92.30%</b>	0%	24/26	0/26
		2.5	0%	11.53%	0/26	3/26
	Lenguaje corporal	3.1	19.23%	7.69%	5/26	2/26
		3.2	15.38%	0%	4/26	0/26
Sin especificar	Postura	4.1	<b>100%</b>	<b>100%</b>	26/26	26/26
		4.2	0%	23.07%	0/26	6/26
		4.3	42.30%	0%	11/26	0/26

	<b>4.4</b>	61.53%	3.84%	16/26	1/26
	<b>4.5</b>	0%	65.38%	0/26	17/26
	<b>4.6</b>	0%	19.23%	0/26	5/26
Contacto ocular	<b>5.1</b>	42.30%	42.30%	11/26	11/26
	<b>6.1</b>	0%	<b>96.15%</b>	0/26	25/26
Atención conjunta	<b>6.2</b>	0%	65.38%	0/26	17/26
Atención conjunta	<b>6.3</b>	65.38%	0%	17/26	0/26
	<b>6.4</b>	30.76%	0%	8/26	0/26
	<b>6.5</b>	<b>95.15%</b>	<b>96.15%</b>	25/26	25/26
	<b>6.6</b>	23.07%	0%	6/26	0/26
	<b>6.7</b>	0%	53.84%	0/26	14/26
	<b>6.8</b>	3.84%	0%	1/26	0/26
	<b>6.9</b>	0%	26.92%	0/26	7/26
	<b>6.10</b>	7.69%	0%	2/26	0/26
	<b>7.1</b>	0%	30.76%	0/26	8/26
	<b>7.2</b>	0%	11.53%	0/26	3/26
Contacto físico	<b>7.3</b>	23.07%	0%	6/26	0/26
	<b>7.4</b>	26.92%	0%	7/26	0/26
	<b>7.5</b>	0%	15.38%	0/26	4/26
	<b>7.6</b>	61.53%	0%	16/26	0/26

Habilidades pragmáticas		<b>8.1</b>	11.53%	15.38%	3/26	4/26
	Buscar proximidad física	<b>8.2</b>	0%	26.92%	0/26	7/26
		<b>8.3</b>	38.46%	0%	10/26	0/26
Atención conjunta	Vocalización de holofrases	<b>10.1</b>	38.46%	3.84%	10/26	1/26
		<b>10.2</b>	19.23%	0%	5/26	0/26
	Dialogar en torno a la lectura	<b>11.1</b>	19.23%	53.84%	5/26	14/26
		<b>11.2</b>	30.76%	<b>84.61%</b>	8/26	22/26
		<b>11.3</b>	23.07%	34.61%	6/26	9/26
		<b>11.4</b>	23.07%	23.07%	6/26	6/26
		<b>11.5</b>	23.07%	73.07%	6/26	19/26
		<b>11.6</b>	7.69%	73.07%	2/26	19/26
		<b>11.7</b>	0%	34.61%	0/26	9/26
		<b>11.8</b>	0%	26.92%	0/26	7/26
		<b>11.9</b>	7.69%	3.84%	2/26	1/26
		<b>11.10</b>	0%	3.84%	0/26	1/26
		<b>11.11</b>	7.69%	11.53%	2/26	3/26
		<b>11.12</b>	3.84%	15.38%	1/26	4/26
		<b>11.13</b>	3.84%	38.46%	1/26	10/26
<b>11.14</b>	3.84%	3.84%	1/26	1/26		

		<b>11.15</b>	3.84%	3.84%	1/26	1/26
		<b>11.16</b>	11.53%	3.84%	3/26	1/26
		<b>11.17</b>	3.84%	19.23%	1/26	5/26
		<b>11.18</b>	7.69%	23.07%	2/26	6/26
		<b>11.19</b>	38.46%	42.30%	10/26	11/26
Sin especificar	Espera de turno conversacional	<b>12.1</b>	19.23%	34.61%	5/26	9/26
		<b>12.2</b>	57.59%	15.38%	15/26	4/26
Habilidades pragmáticas	Habilidad de mantener la atención	<b>13.1</b>	0%	15.38%	0/26	4/26
	Estrategia para llamar la atención	<b>14.1</b>	11.53%	61.53%	3/26	16/26
		<b>14.2</b>	0%	26.92%	0/26	7/26

Apéndice 4

Frecuencia diversificada por aspecto temático

Eje clasificatorio	Categoría	Aspecto temático de la categoría	Frecuencia particular				Frecuencia general			
			N		A		N		A	
			XA	XC	XA	XC	XA	XC	XA	XC
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	1.1	0.7%		.04%		.32%		.02%	
		1.2	.48%	3.18%	.16%	.84%	.19%	1.3%	.09%	.47%
		1.3	1.92%		.63%		.79%		.37%	
	Regulación temporal del intercambio social.	2.1	6.60%		0%		2.73%		0%	
		2.2	2.34%		0%		.97%		0%	
		2.3	0%	15.1%	3.99%	4.1%	0%	6.26%	2.33%	2.4%
		2.4	6.18%		0%		2.56%		0%	
		2.5	0%		0.12%		0%		0.07%	
	Lenguaje corporal	3.1	0.84%		.08%		0.34%	0.76%	.04%	.04%
		3.2	1.02%	1.86%	0%	.08%	0.42%		0%	
Sin especificar	Postura	4.1	30.87%		21.83%		12.78%		12.78%	
		4.2	0%		0.46%		0%		.27%	
		4.3	1.74%	38.13	0%	26.67	0.72	15.78	0%	15.6

				%		%	%	%		%
		4.4	5.52%		0%		2.28			0%
							%			

		4.5	0%		3.95%		0%			2.31%
		4.6	0%	2.34%	0.42%	1.6%	0%			.24%
			2.34%		1.6%		.97%	.97%		.97%
	Contacto ocular	5.1	0%		9.43%		0%			5.52%
		6.1	0%		2.25%		0%			1.31%
		6.2	4.92%		0%		2.04			0%
		6.3					%			
		6.4	3.36%	16.39	0%	19.37	1.39			0%
				%		%	%			
	Atención conjunta	6.5	5.88%		4.16%		2.43			2.43%
		6.6	1.92%		0%		.79%	6.76		0%
		6.7	0%		2.63%		0%			1.54%
		6.8	.12%		0%		.04%			0%
		6.9	0%		.89%		0%			.52%
		6.10	.18%		0%		.07%			0%
		7.1	0%		1.40%		0%			.82%
		7.2	0%		.29%		0%			.17%
	Contacto físico	7.3	.96%		0%		.39%			0%
		7.4	0.60%	6.36%	0%	2.12%	.24%	2.62		0%
							%			1.23
		7.5	0%		.42%		0%			.24%

		<b>7.6</b>	4.80%		0%		1.99%	0%			
Habilidades pragmáticas	Buscar proximidad física	<b>8.1</b>	.18%	1.44%	.12%	.59%	.07%	.59%	.07%	.34%	
		<b>8.2</b>	0%		.46%		0%		.27%		
		<b>8.3</b>	1.26%		0%		.52%		0%		
Atención conjunta	Vocalización de holofrases	<b>10.1</b>	1.26%	1.56%	0%	0%	.52%	.64%	0%	0%	
		<b>10.2</b>	.30%		0%		.12%		0%		
		<b>11.1</b>	.36%		3.31%		.14%		1.94%		
		<b>11.2</b>	1.68%		6.03%		.69%		3.53%		
		<b>11.3</b>	.36%		.76%		.14%		.44%		
		<b>11.4</b>	.96%		1.91%		.39%		1.11%		
		<b>11.5</b>	.48%		7.26%		.19%		4.25%		
		<b>11.6</b>	.24%		5.43%		.09%		3.18%		
		<b>11.7</b>	0%		1.40%		0%		.82%		
		Dialogar en torno a la lectura	<b>11.8</b>	0%		.67%		0%		.39%	
			<b>11.9</b>	.12%		.04%		.04%		.02%	
			<b>11.10</b>	0%		.04%		0%		.02%	
			<b>11.11</b>	.12%	7.20%	.63%	32.79%	.04%	2.87%	.37%	19.11%
			<b>11.12</b>	.06%		.25%		.02%		.14%	
			<b>11.13</b>	.06%		1.86%		.02%		1.09%	
			<b>11.14</b>	.06%		.08%		.02%		.04%	
			<b>11.15</b>	.06%		.04%		.02%		.02%	
			<b>11.16</b>	.36%		.04%		.14%		.02%	
		<b>11.17</b>	.06%		.89%		.02%		.52%		
	<b>11.18</b>	.18%		.46%		.07%		.27%			
	<b>11.19</b>					.84%		.94%			



Sin especificar	Espera de turno	<b>12.1</b>	2.04%	6.24%	1.61%	5.98%	.42%	2.58	1.41%	3.5%
	conversacional	<b>12.2</b>	1.02%		2.42%		2.16	%	2.09%	
			5.22%		3.56%		%			
Habilidades pragmáticas	Habilidad de mantener la atención	<b>13.1</b>		0%		.38%		0%	.22%	.22%
	Estrategia para llamar la atención	<b>14.1</b>	0%		.38%			0%	2.48%	
		<b>14.2</b>	.12%	.12%	4.24%	5.35%	.04%	.04%	.64%	3.12%

Apéndice 5

Presencia por aspecto temático por triada

Eje clasificatorio	Categoría	Aspecto temático de la categoría	Presencia (Niño – Cuidador)		Presencia (Niño – Investigador)		
			N	C	N	I	
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	1.1	38.46%	7.69%	15.38%	0%	
		1.2	23.07%	15.38%	15.38%	7.69%	
		1.3	53.84%	23.07%	53.84%	38.46%	
		2.1	46.15%	0%	53.84%	0%	
		2.2	53.84%	0%	23.07%	0%	
	Regulación temporal del intercambio social.	2.3	0%	<b>76.92%</b>	0%	<b>92.30%</b>	
		2.4	<b>84.61%</b>	0%	<b>92.30%</b>	0%	
		2.5	0%	15.38%	0%	7.69%	
		Lenguaje corporal	3.1	7.69%	7.69%	23.07%	7.69%
			3.2	7.69%	0%	15.38%	0%
Sin especificar	Postura	4.1	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	
		4.2	0%	23.07%	0%	23.07%	
		4.3	30.76%	0%	46.15%	0%	
		4.4	61.53%	0%	69.20%	0%	
		4.5	0%	61.53%	0%	<b>76.92%</b>	
		4.6	0%	7.69%	0%	38.46%	

Atención conjunta	Contacto ocular	5.1	30.76%	30.76%	53.84%	53.84%
		6.1	0%	<b>92.30%</b>	0%	100%
		6.2	0%	69.23%	0%	61.53%
		6.3	61.53%	0%	69.23%	0%
		6.4	61.53%	0%	15.38%	0%
		6.5	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>92.30%</b>	<b>92.30%</b>
	Atención conjunta	6.6	15.38%	0%	30.76%	0%
		6.7	0%	53.84%	0%	53.84%
		6.8	15.38%	0%	0%	0%
		6.9	0%	23.07%	0%	30.76%
		6.10	23.07%	0%	30.76%	0%
	Contacto físico	7.1	0%	38.46%	0%	23.07%
		7.2	0%	23.07%	0%	0%
		7.3	30.76%	0%	15.38%	0%
		7.4	30.76%	0%	15.38%	0%
		7.5	0%	30.76%	0%	0%
7.6		69.23%	0%	53.84%	0%	
Habilidades pragmáticas	Buscar proximidad física	8.1	23.07%	23.07%	0%	0%
		8.2	0%	46.15%	0%	15.38%
		8.3		0%	15.38%	0%

Atención conjunta	Vocalización de holofrases	<b>10.1</b>	61.53%	0%	38.46%	0%	
		<b>10.2</b>	38.46%	0%	7.69%	0%	
		<b>11.1</b>	23.07%	61.53%	7.69%	53.84%	
		<b>11.2</b>	23.07%	69.23%	30.76%	<b>100%</b>	
		<b>11.3</b>	23.07%	46.15%	23.07%	12.38%	
		<b>11.4</b>	23.07%	23.07%	15.38%	23.07%	
		<b>11.5</b>	30.76%	46.15%	23.07%	<b>100%</b>	
		<b>11.6</b>	23.07%	61.53%	7.69%	<b>84.61%</b>	
		<b>11.7</b>	7.69%	15.38%	0%	53.84%	
		<b>11.8</b>	0%	23.07%	0%	30.76%	
		Dialogar en torno a la lectura	<b>11.9</b>	0%	7.69%	0%	
				15.38%			
			<b>11.10</b>	0%	0%	0%	7.69%
			<b>11.11</b>	0%	15.38%	15.38%	7.69%
			<b>11.12</b>	0%	23.07%	0%	7.69%
			<b>11.13</b>	7.69%	30.76%	0%	46.15%
			<b>11.14</b>	0%	7.69%	7.69%	0%
			<b>11.15</b>	7.69%	7.69%	0%	0%
			<b>11.16</b>	15.38%	7.69%	7.69%	7.69%
		<b>11.17</b>	0%	7.69%	7.69%	30.76%	
		<b>11.18</b>	7.69%	7.69%	7.69%	38.46%	
		<b>11.19</b>	30.76%	46.15%	46.15%	38.46%	
Sin especificar	Espera de turno conversacional	<b>12.1</b>	23.07%	38.46%	15.38%	38.46%	
		<b>12.2</b>	38.46%	30.76%	53.84%	30.76%	
	Habilidad de mantener la atención	<b>13.1</b>	0%	23.07%	0%	7.69%	

Habilidades pragmáticas	Estrategia para llamar la atención	<b>14.1</b>	7.69%	53.84%	7.69%	69.23%
		<b>14.2</b>	0%	30.76%	0%	23.07%

## Apéndice 6

### Frecuencia por aspecto temático por triada

Eje clasificatorio	Categoría	Aspecto temático de la categoría	Frecuencia (Niño - Cuidador)		Frecuencia (Niño - Investigador)	
			N	C	N	I
Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	1.1	.17%	0%	.15%	0%
		1.2	.15%	.07%	.05%	.02%
		1.3	.56%	.12%	.25%	.25%
		2.1	<b>1.20%</b>	0%	<b>1.61%</b>	0%
		2.2	.66%	0%	.33%	0%
	Regulación temporal del intercambio social.	2.3	0%	<b>1.28%</b>	0%	<b>1.12%</b>
		2.4	<b>1.25%</b>	0%	<b>1.38%</b>	0%
		2.5	0%	.05%	0%	.02%
	Lenguaje corporal	3.1	.07%	.02%	.28%	.02%
		3.2	.15%	0%	.28%	0%
Sin especificar	Postura	4.1	<b>6.28%</b>	<b>6.28%</b>	<b>6.77%</b>	<b>6.77%</b>
		4.2	0%	.12%	0%	.15%
		4.3	.53%	0%	.20%	0%
		4.4	.97%	0%	<b>1.38%</b>	0%
		4.5	0%	.79%	0%	<b>1.59%</b>
		4.6	0%	.02%	0%	.23%
	Contacto ocular	5.1	.25%	.25%	.23%	.23%

	<b>6.1</b>	0%	<b>3.59%</b>	0%	<b>2.1%</b>
	<b>6.2</b>	0%	.76%	0%	.58%
	<b>6.3</b>	<b>1.20%</b>	0%	.89%	0%
	<b>6.4</b>	<b>1.10%</b>	0%	.33%	0%
	<b>6.5</b>	.71%	.71%	.53%	.53%
Atención conjunta	<b>6.6</b>	.35%	0%	.46%	0%
	<b>6.7</b>	0%	.97%	0%	.61%
Atención conjunta	<b>6.8</b>	.05%	0%	0%	0%
	<b>6.9</b>	0%	.15%	0%	.38%
	<b>6.10</b>	.15%	0%	.38%	0%
	<b>7.1</b>	0%	.61%	0%	.23%
	<b>7.2</b>	0%	.17%	0%	0%
Contacto físico	<b>7.3</b>	.15%	0%	.25%	0%
	<b>7.4</b>	.15%	0%	.10%	0%
	<b>7.5</b>	0%	.25%	0%	0%
	<b>7.6</b>	<b>1%</b>	0%	<b>1.05%</b>	0%
Habilidades pragmáticas	<b>8.1</b>	.07%	.07%	0%	0%
Buscar proximidad física	<b>8.2</b>	0%	.23%	0%	.05%
	<b>8.3</b>	.43%	0%	.10%	0%

Atención conjunta	Vocalización de holofrasas	<b>10.1</b>	.23%	0%	.30%	0%	
		<b>10.2</b>	.10%	0%	.02%	0%	
		<b>11.1</b>	.07%	<b>1.48%</b>	.07%	.51%	
		<b>11.2</b>	.28%	<b>2.02%</b>	.43%	<b>1.61%</b>	
		<b>11.3</b>	.07%	.35%	.07%	.10%	
		<b>11.4</b>	.20%	.56%	.20%	.58%	
		<b>11.5</b>	.07%	<b>2.82%</b>	.12%	<b>1.56%</b>	
		<b>11.6</b>	.07%	<b>1.30%</b>	.07%	<b>1.97%</b>	
		<b>11.7</b>	.02%	0%	0%	.66%	
		Dialogar en torno a la lectura	<b>11.8</b>	0%	.17%	0%	.23%
			<b>11.9</b>	.05%	.02%	0%	0%
			<b>11.10</b>	0%	0%	0%	.02%
			<b>11.11</b>	0%	.28%	.05%	.10%
			<b>11.12</b>	0%	.15%	0%	.02%
			<b>11.13</b>	.02%	.58%	0%	.56%
			<b>11.14</b>	0%	.05%	.02%	0%
			<b>11.15</b>	.02%	.02%	0%	0%
			<b>11.16</b>	.10%	.02%	.02%	.02%
			<b>11.17</b>	0%	.20%	.02%	.33%
		<b>11.18</b>	.02%	.12%	.05%	.15%	
		<b>11.19</b>	.61%	.71%	.25%	.25%	
Sin especificar	Espera de turno conversacional	<b>12.1</b>	.33%	.71%	.10%	.74%	
		<b>12.2</b>			<b>1.38%</b>	.84%	



Habilidades pragmáticas	Habilidad de mantener la atención	<b>13.1</b>	.84%	<b>1.30%</b>	0%	.02%
			0%	.20%		
	Estrategia para llamar la atención	<b>14.1</b>	.02%	<b>1.15%</b>	.02%	<b>1.41%</b>
		<b>14.2</b>	0%	.25%	0%	.41%

Apéndice 7

Cuadro condensador de presencia y frecuencia de las tres dimensiones de análisis

No. Cuartil	Eje clasificatorio	Análisis general por caso		Análisis diversificado configuración interna de la triada				Análisis diversificado por N - A														
		Categoría	P		Categoría	N		A		Categoría	N-C				N-I							
			F	%		F	%	F	%		F	%	F	%	F	%						
1º Cuartil	Habilidades pragmáticas	Regulación temporal del intercambio social	%	100%	8.68	Regulación temporal del intercambio social.	%	100%	15.13	80.76%	4.12	Regulación temporal del intercambio social.	%	100%	3.13	76.92%	1.33%	100%	3.33	84.61%	3.15	
	Atención conjunta	Atención conjunta	%	100%	18.13	Atención conjunta.	%	100%	16.39%	100%	19.37	Atención conjunta.	%	92.30%	3.59%	100%	6.20%	92.30%	2.61	100%	4.23	
		Contacto físico	%	84.61%	3.88	Contacto físico	%	76.92%	6.36	100%	32.79	Contacto físico	%	77%	76.92%	11.13	100%	7.23%	100%	8.48	100%	8.87
		Dialogar en torno a la lectura	%	92.30%	22.19	Únicamente N Dialogar en torno a la lectura.	%	70%	70%	88.46%	32.79	Dialogar en torno a la lectura.	%	70%	76.92%	11.13	Únicamente C - I	%	100%	100%	100%	8.79
	Sin especificar (surgidas en análisis)	Postura	%	100%	31.42	Únicamente A Postura	%	100%	100%	26.67	Postura.	%	100%	7.70%	100%	7.23%	100%	8.48	100%	100%	8.87	

<b>2° Cuartil</b>		Espera de turno conversacional	76.92%	6.09%								
	Habilidades pragmáticas	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	73.07%	1.81%	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	61.53%	3.18%			Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	61.53%	
		Buscar proximidad física	50%	.94%	Únicamente N					Únicamente N		
		Estrategia para llamar la atención.	65.38%	3.18%	Estrategia para llamar la atención.			65.38%	5.35%	Estrategia para llamar la atención.	61.53%	61.53%
		Atención conjunta.			Únicamente A					Únicamente C - I		
	Sin especificar (surgidas en análisis)	Dialogar en torno a la lectura.			Únicamente N	61.53%	7.20%			Dialogar en torno a la lectura.	69.23%	61.53%
		Contacto físico.								Únicamente N		
	Habilidades pragmáticas	Espera de turno conversacional.								Espera de turno conversacional.	53.84%	53.84%
		Lenguaje corporal.	26.92%	.82%	Lenguaje corporal.	26.92	1.86%			(Excepto I)		
		Imitación de acciones y/o emociones con valor social.			Únicamente N					Lenguaje corporal.	53.84%	61.53%
		Imitación de acciones y/o emociones con valor social.			Únicamente A			34.61%	.84%	Imitación de acciones y/o emociones con valor social.	30.76%	.20%
		Buscar proximidad física	38.46%	1.44%	Únicamente N			34.61%	.59%	Únicamente C - I	46.15	.02%

Cuartil	3° Cuartil		4° Cuartil		3° Cuartil		4° Cuartil		
	Descripción	Porcentaje	Descripción	Porcentaje	Descripción	Porcentaje	Descripción	Porcentaje	
3° Cuartil	Atención conjunta	42.30%	Contacto ocular.	42.30%	Contacto ocular.	42.30%	Contacto ocular.	30.76%	
		38.46%	Vocalización de holofrases.	42.30%	Vocalización de holofrases.	42.30%	Excepto I Vocalización de holofrases.	38.46%	
		1.94%	Únicamente N Contacto físico.	1.56%	Únicamente N	42.30%	Únicamente N	.25%	
		.64%	Únicamente A	42.30%	Únicamente A	2.12%	Únicamente I	30.76%	
	Sin especificar (surgidas en análisis)						Espera de turno conversacional.	.25%	
							Únicamente I	46.15%	
	4° Cuartil	Habilidades pragmáticas	15.38%	Habilidad de mantener la atención.	0%	Habilidad de mantener la atención.	15.38%	Habilidad de mantener la atención.	0%
			.22%	Lenguaje corporal.	0%	Lenguaje corporal.	.38%	Lenguaje corporal.	0%
				Únicamente A	7.69%	Únicamente A	.08%	Únicamente N - I	23.07%
				Estrategia para llamar la atención.	11.53%	Estrategia para llamar la atención.	.12%	Excepto N Estrategia para llamar la atención.	.20%
		Atención conjunta.		Únicamente N	15.38%	Únicamente N	7.69%	Únicamente N	0%
								Buscar proximidad física.	0%
			Vocalización de holofrases.	0%	Vocalización de holofrases.	0%	Únicamente C - I Contacto ocular.	15.38%	
			Únicamente A	0%	Únicamente A	0%	Únicamente I	.10%	
						Contacto físico.	0%		
						Únicamente I	0%		
							23.07%		
							.23%		
						7.69%			
						.23%			
						7.69%			
						.23%			